La formation à l'enseignement

Les orientations
Les compétences professionnelles

PRENDRE LE VIRAGE DU SUCCÈS

Québec

Avertissement

Pour faciliter la consultation à l'écran, les pages blanches du document imprimé (qui correspondent aux pages 2, 10,12, 14, 16, 32, 42, 44, 46, 48, 54, 56, 58, 60, 68, 90, 102, 124, 130, 136, 138, 140, 142, 144, 146, 148, 150, 152, 154, 156, 158, 160, 162, 164, 166, 172, 176, 180, 182, 184, 186, 190, 192, 194, 196, 198, 200, 202, 204, 210, 212, 214, 222, 226 et 228) ont été retirées de la version PDF. On ne s'inquiétera donc pas de leur absence si on imprime le document.

La pagination du fichier PDF est ainsi demeurée en tous points conforme à celle de l'original.

La formation à l'enseignement

Les orientations

Les compétences professionnelles

103-06087/

CONCEPTION ET RÉDACTION :

Marielle Anne Martinet
Responsable de la formation initiale du personnel enseignant
Ministère de l'Éducation
Gouvernement du Québec

Danielle Raymond
Chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire
sur la formation de la profession enseignante (CRIFPE)
Professeure
Département de pédagogie
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Clermont Gauthier
Professeur
Département d'études en enseignement et apprentissage
Titulaire de la Chaire de recherche du Canada en formation des maîtres
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

RÉVISION LINGUISTIQUE :

Service des publications
Ministère de l'Éducation
Gouvernement du Québec

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 2001 – 00-1152

ISBN : 2-550-37336-7

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2001

Des transformations importantes sont présentement en cours dans tout le système d'éducation, et ce, essentiellement en vue d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves du Québec. Ces changements concernant l'école, tout comme ceux touchant la société québécoise dans son ensemble, font de plus en plus appel à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants.

Voilà pourquoi le document d'orientation que je propose relativement à la formation des maîtres pour l'enseignement primaire et secondaire inscrit résolument cette dernière dans une perspective de professionnalisation. Il est certain que des efforts notables ont déjà été faits, en ce qui concerne la formation des maîtres, au cours de la dernière décennie. J'invite les universités à aller encore plus loin. La formation à l'enseignement doit préparer les futures enseignantes et les futurs enseignants à accomplir des actes à caractère professionnel dont profiteront tous les élèves du Québec. C'est dans cette direction que nous conduit le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante.

Le document que je rends disponible a fait l'objet d'une vaste consultation auprès des différents partenaires du monde de l'éducation. Il constitue désormais le document officiel du ministère de l'Éducation en matière de formation des maîtres pour la formation générale.

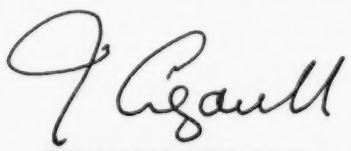
Aussi, je demande au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de procéder à un rappel des programmes de formation actuels et d'examiner les nouveaux programmes qui lui seront soumis à la lumière du document intitulé *La formation à l'enseignement — Les orientations — Les compétences professionnelles*. Je lui demande de s'assurer que les programmes qu'il recommande comme menant à l'autorisation d'enseigner respectent les orientations du Ministère et permettent l'atteinte des compétences professionnelles visées.

J'insiste plus particulièrement auprès du CAPFE pour qu'il porte une attention spéciale aux moyens mis en œuvre dans les programmes de formation en ce qui concerne la langue d'enseignement, afin que la société québécoise soit assurée que les futures enseignantes et les futurs enseignants atteignent un niveau de compétence élevé au terme de leur formation initiale. Il en est de même pour la maîtrise de la langue seconde, pour ceux et celles qui se destinent à cet enseignement.

De plus, afin de garantir la cohérence et le caractère professionnel de la formation à l'enseignement, je souhaite que le CAPFE assure une vigilance à l'égard d'une maîtrise d'œuvre unique de la formation à l'enseignement. Cette maîtrise d'œuvre devrait permettre la concertation entre les facultés ou départements des sciences de l'éducation et les facultés ou départements disciplinaires ainsi qu'un partenariat efficace entre le milieu universitaire et le réseau scolaire. C'est ainsi, je crois, que nous pourrons former des maîtres qui sauront répondre aux besoins de la société québécoise en matière d'éducation.

C'est donc en toute confiance que je demande aux divers partenaires et plus particulièrement aux universités d'unir leurs efforts pour la formation d'une relève professionnelle en enseignement. Je profite de l'occasion pour les remercier tous et toutes de la qualité des avis présentés lors de la consultation nationale.

Le ministre d'État à l'Éducation
et à la Jeunesse,



FRANÇOIS LEGAULT

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION ix

1 L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT 3

1.1 Une école avec une autonomie accrue 3
1.2 Une école avec de nouvelles missions 4
1.3 Un effectif scolaire de plus en plus diversifié 5
1.4 Une cellule familiale modifiée 5
1.5 Un marché de l'emploi métamorphosé 6
1.6 Un savoir éclaté et sa transmission diversifiée 7
1.7 Une recherche dans le domaine de l'enseignement transformée 8
1.8 Une formation des maîtres à adapter 9

2 LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES 13

2.1 La professionnalisation 17
2.1.1 Le concept de professionnalisation 17
2.1.1.1 La professionnalité 17
2.1.1.2 Le professionnisme 18
2.1.2 Les anciennes formes de professionnalité 19
2.1.2.1 Le maître improvisé 19
2.1.2.2 Le maître artisan 20
2.1.2.3 Le maître scientifique 21
2.1.3 Un nouveau modèle de professionnalité : le maître professionnel 22
2.1.3.1 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise 23
2.1.3.2 La complexité de l'acte d'enseigner 24
2.1.3.3 Une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique 25
2.1.3.4 Une formation polyvalente 26
2.1.3.5 Des liens entre la recherche et la formation 27
2.1.3.6 Un appel au partenariat et à la concertation entre les instances et les personnes concernées 28
2.2 L'approche culturelle de l'enseignement 33
2.2.1 Le concept de culture 33
2.2.1.1 La culture comme objet 33
2.2.1.2 La culture comme rapport 35
2.2.2 Le rôle du maître cultivé 37
2.2.2.1 Le maître héritier 38
2.2.2.2 Le maître critique 39
2.2.2.3 Le maître interprète 39
2.2.3 La formation du maître cultivé 39

3 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES 45

3.1 Le concept de compétences professionnelles 49
3.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence 50
3.1.1.1 La compétence se déploie en contexte professionnel réel 50
3.1.1.2 La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe 50
3.1.1.3 La compétence se fonde sur un ensemble de ressources 51
3.1.1.4 La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle 51
3.1.1.5 La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle 52
3.1.1.6 La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente 52
3.1.1.7 La compétence constitue un projet, une finalité sans fin 53
3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante 57

COMPÉTENCE Nº 1 61
COMPÉTENCE Nº 2 69
COMPÉTENCE Nº 3 75
COMPÉTENCE Nº 4 85
COMPÉTENCE Nº 5 91
COMPÉTENCE Nº 6 97
COMPÉTENCE Nº 7 103
COMPÉTENCE Nº 8 107
COMPÉTENCE Nº 9 113
COMPÉTENCE Nº 10 119
COMPÉTENCE Nº 11 125
COMPÉTENCE Nº 12 131

TABLEAU SYNTHÈSE 135

COMPÉTENCE Nº 1 137
COMPÉTENCE Nº 2 139
COMPÉTENCE Nº 3 141
COMPÉTENCE Nº 4 143
COMPÉTENCE Nº 5 145
COMPÉTENCE Nº 6 147
COMPÉTENCE Nº 7 149
COMPÉTENCE Nº 8 151
COMPÉTENCE Nº 9 153
COMPÉTENCE Nº 10 155
COMPÉTENCE Nº 11 157
COMPÉTENCE Nº 12 159

4 LES PROFILS DE SORTIE 163

4.1 Des profils de sortie en fonction des domaines d'apprentissage 167
4.1.1 Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) 169
4.1.2 Le baccalauréat en enseignement secondaire (BES) 173
4.1.2.1 Le domaine d'apprentissage des langues 173
4.1.2.2 Le domaine d'apprentissage de la mathématique, de la science et de la technologie 177
4.1.2.3 Le domaine d'apprentissage de l'univers social 183
4.1.2.4 Le domaine d'apprentissage du développement personnel 187
4.1.3 Le baccalauréat en enseignement des arts 193
4.1.4 Le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé ... 197
4.1.5 Le baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, ou du français, langue seconde 201
4.1.6 Le baccalauréat en adaptation scolaire 205
4.1.6.1 L'adaptation de l'enseignement pour les jeunes 205
4.1.6.2 L'adaptation de l'enseignement pour les adultes 208
4.1.6.3 La formation à l'enseignement 209

5 L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES 215

5.1 La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation 215
5.2 La formation à l'enseignement dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement 217
5.3 La formation à l'enseignement à partir d'une approche par compétences professionnelles 218
5.4 L'organisation de la formation 219

ANNEXE 223

BIBLIOGRAPHIE 227

INTRODUCTION

Les nouvelles réalités politiques, sociales, démographiques, économiques et culturelles ont obligé la société à réfléchir sur l'école, sa mission et son organisation. C'est ainsi que les États généraux sur l'éducation, vaste processus de consultation amorcé au printemps de 1995, ont permis de faire l'exposé de la situation concernant l'éducation au Québec.

Au terme de ses travaux, la Commission des États généraux sur l'éducation tentait de clarifier les finalités éducatives de l'école et proposait ainsi de recentrer sa mission sur trois axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. De plus, elle dégageait un certain nombre de chantiers prioritaires au regard de l'avenir de l'éducation au Québec.

À la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (Commission des États généraux sur l'éducation 1996), le ministère de l'Éducation rendait publiques les grandes orientations de la réforme qui allait s'amorcer dans le système éducatif. L'ensemble de la société québécoise, et non seulement le milieu scolaire, était alors convié à déployer les efforts voulus pour augmenter le taux de diplomation des élèves, et ce, à tous les ordres d'enseignement. Le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, publié en 1997, définissait sept lignes d'action à cet égard : intervenir dès la petite enfance, enseigner les matières essentielles, donner plus d'autonomie à l'école, soutenir l'école montréalaise, intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique, consolider et rationaliser l'enseignement supérieur et donner un meilleur accès à la formation continue (Ministère de l'Éducation 1997 : 1). En 1997, le ministère de l'Éducation publiait également l'énoncé de politique éducative qui précise les changements à apporter dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

C'est dans ce contexte que s'inscrit le présent document sur la formation à l'enseignement. Même si la formation des maîtres a connu des changements importants au cours de la dernière décennie, il n'en demeure pas moins que les programmes de formation des futurs enseignants et enseignantes ne peuvent ignorer les transformations en cours dans tout le système d'éducation. En effet, parmi les lignes d'action proposées par la réforme, certaines ont une incidence notable sur la formation initiale à l'enseignement. Il convenait donc d'harmoniser la formation des maîtres aux changements touchant le système dans son ensemble et de la rendre ainsi mieux adaptée aux nouvelles réalités qui définiront le monde scolaire pour les années à venir.

En ce sens, les adaptations apportées à la formation des maîtres ne découlent pas tant d'une évaluation systématique de la réforme effectuée au cours de la dernière décennie que d'une volonté d'harmoniser la formation à l'enseignement avec les changements en cours dans les écoles du Québec. Ce faisant, elle devrait permettre ainsi aux universités de former des futurs maîtres qui sauront répondre, de manière pertinente, critique et créative, aux besoins éducatifs de la société.

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation du Québec définit, dans le présent document, les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et les profils de sortie. L'établissement de ces balises constitue la première étape d'un processus qui comprend ensuite l'élaboration des

programmes par les universités, l'agrément de ces programmes par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement.

Le présent document porte sur les programmes de formation à la profession enseignante pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire (formation générale), l'enseignement des arts, l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, l'enseignement des langues secondes et l'adaptation scolaire.

Les orientations, le référentiel de compétences professionnelles et les profils de sortie prennent appui, d'une part, sur les lignes directrices de la réforme et, d'autre part, sur des études, des recherches et des expériences récentes en matière de formation des maîtres. Aussi, les analyses et les recommandations présentes dans les nombreux avis et mémoires soumis par des associations, des établissements et des organismes québécois de même que les commentaires des personnes venant du milieu tant universitaire que scolaire ont constitué une source importante de réflexion et d'inspiration. En présentant ce document, le ministère de l'Éducation n'a d'autre but que d'assurer aux futurs enseignants et enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique, tout en respectant la responsabilité qu'ont les universités d'élaborer leurs programmes et d'aménager leurs structures de formation. En agissant ainsi, il est fidèle à sa mission première, qui est de veiller à assurer, avec tous les partenaires concernés, une éducation de qualité à l'ensemble des élèves du Québec.

Chapitre 1

L'évolution de la pratique de l'enseignement

1 L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement a longtemps été abordé de manière abstraite, comme si cette occupation ne mettait en scène qu'un maître formel chargé de faire apprendre un objet de savoir aseptisé à un sujet désincarné dans un contexte a-social et a-historique. Pourtant, la situation est tout autre. Le maître est un acteur social et son travail est soumis à de multiples pressions internes, dans son lieu même de travail, et externes, provenant de la société, qui influent sur son rôle, sur ceux à qui il s'adresse, c'est-à-dire les élèves, et sur ce qu'il doit leur faire apprendre. La classe, loin d'être un lieu clos, libre des influences extérieures, est traversée, pétrie, en son sein même par toute une série de phénomènes qui colorent sa nature et son fonctionnement. En ce sens, le travail de l'enseignante ou de l'enseignant d'aujourd'hui a évolué considérablement et est porteur de tensions nouvelles qui posent des défis particuliers aux maîtres et aux établissements d'enseignement.

Sans prétendre exposer de manière exhaustive et en profondeur tous les phénomènes qui traversent le système éducatif et la société, il importe d'en rappeler un certain nombre qui touchent de manière particulière les enseignantes et les enseignants et, partant, les établissements qui se consacrent à la formation des maîtres.

1.1 *Une école avec une autonomie accrue*

Une caractéristique importante des sociétés contemporaines est la transformation du rôle de l'État. Alors qu'il n'y a pas si longtemps, au moment de la Révolution tranquille, l'État occupait une place centrale dans toutes les sphères de la société, on assiste depuis quelques années à une remise en question de son importance et de sa fonction.

Au Québec, la transformation du rôle de l'État se traduit notamment par une tentative de décentralisation plus marquée où les instances locales héritent de nouveaux pouvoirs et responsabilités. Les conseils d'établissement en sont l'exemple le plus marquant dans le monde scolaire depuis l'adoption de la nouvelle Loi sur l'instruction publique.

La plus grande autonomie accordée à l'école s'appuie notamment sur la reconnaissance de l'autonomie professionnelle du personnel enseignant. Il est donc appelé à collaborer activement avec les autres membres de l'équipe-école et de la communauté éducative. Sur certains objets, le cadre législatif lui confère même une responsabilité exclusive. Plus précisément, le personnel enseignant participe à la définition du projet éducatif, de la politique d'encadrement des élèves, des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes; il prend part également à la détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière, de la programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires. Enfin, il fait des

propositions en matière de programmes d'études internes, de critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques, de choix de manuels scolaires et de matériel didactique, de normes et de modalités d'évaluation ainsi que de règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire.

Force est de constater que désormais le champ de compétences professionnelles requises des enseignantes et des enseignants par la réforme de l'éducation s'est considérablement élargi et déborde le cadre plus étroit de la classe. En raison de la mise en place des conseils d'établissement, le personnel enseignant est appelé à exercer de nouveaux rôles qui l'amènent à s'ouvrir à la communauté.

1.2 Une école avec de nouvelles missions

Les consultations et les débats menés à l'occasion des États généraux sur l'éducation ont conduit notamment à la redéfinition des missions de l'école. Ainsi, dans le but de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves, le ministère de l'Éducation définit dans son énoncé de politique éducative (1997b :9) le « champ d'action de l'école » à partir de trois missions : « instruire avec une volonté réaffirmée, socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et qualifier selon des voies diverses ». Différents chantiers instaurés au moment de la réforme du curriculum ont une incidence certaine sur le rôle des enseignantes et des enseignants et, par ricochet, sur les compétences professionnelles à développer en formation initiale.

D'abord, la conception de l'apprentissage véhiculée dans le programme de formation de l'école québécoise s'inscrit dans la perspective socioconstructiviste et situe ainsi l'élève au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci devient l'acteur principal de ses apprentissages. De telles perspectives modifient le rôle traditionnel du maître. De transmetteur de savoirs, il devient davantage un guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs.

L'axe des compétences retenu pour l'élaboration du programme de formation et le découpage de l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage transforment aussi le rôle du maître. Dans une perspective de développement de compétences, les enseignantes et les enseignants sont appelés à travailler en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique ou avec leurs pairs qui enseignent d'autres disciplines aux mêmes élèves. Dans une organisation en cycles d'apprentissage, la gestion du parcours scolaire des élèves se doit en quelque sorte d'être aussi assumée en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique et de l'équipe-école. De telles visées amènent les enseignantes et les enseignants à réviser leurs rapports aux savoirs : les savoirs disciplinaires, les savoirs scolaires et les compétences à développer chez les élèves. Elles orientent également le personnel enseignant vers le partage de l'expertise professionnelle, le partage de responsabilités décisionnelles et le travail d'équipe.

Le nouveau milieu éducatif accorde une attention particulière à chaque élève. Un enseignement plus adapté s'avère nécessaire, notamment pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves handicapés. L'intégration

de ces élèves, pour plusieurs, en classe ordinaire touche l'ensemble du personnel enseignant et une compétence s'impose relativement à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins de ces élèves.

Soulignons aussi les besoins de formation des élèves adultes et leur nécessaire prise en considération dans le système éducatif. Les travaux exécutés en vue de la mise en œuvre du plan d'action ministériel et de l'accès à la formation continue ciblent les neuf premières années de scolarité comme priorité immédiate. Cette formation de base commune « favorisera leur participation active à la vie sociale, économique et culturelle de la société et devient le socle sur lequel une personne construit ses apprentissages tout au long de sa vie » (Ministère de l'Éducation 2000 : 1).

1.3 Un effectif scolaire de plus en plus diversifié

Sur le plan démographique, on constate le caractère de plus en plus diversifié de la population québécoise. De façon historique, l'effectif scolaire québécois était constitué de Canadiens français, de Canadiens anglais et d'Amérindiens. Cependant, le phénomène de l'immigration des deux derniers siècles a modifié sensiblement la composition de l'effectif scolaire. On trouve de nos jours, plus de 150 langues maternelles dans le réseau scolaire, dont plusieurs de familles linguistiques différentes du français. Par ailleurs, toutes les grandes confessions y sont représentées. Bien que cette réalité touche de façon particulière la région de Montréal, la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se répartit dans l'ensemble du réseau scolaire et se traduit par une variété de situations. Il serait sans doute plus approprié d'employer désormais l'expression « populations scolaires » au pluriel tant les cohortes d'élèves sont hétérogènes sur le plan des cultures, des acquis scolaires, de la motivation et des modes de fonctionnement.

Dans le même ordre d'idées, une autre caractéristique de la société actuelle qui mérite d'être signalée a trait à l'émergence de la pluralité sous toutes ses formes. La diversité de la composition culturelle de la société québécoise met l'école en présence d'une pluralité des origines, des coutumes et des traditions. On assiste maintenant au foisonnement des valeurs morales et spirituelles ou, encore, d'options politiques et philosophiques.

Le milieu scolaire, comme la société dont il est une des composantes, doit désormais prendre acte de cette diversité, composer avec une pluralité de points de vue, de valeurs et de comportements, favoriser la compréhension et l'ouverture sur les différences ainsi qu'une nouvelle cohésion sociale. Ces éléments remettent en question directement le personnel enseignant qui doit être en mesure de comprendre cette réalité afin d'accueillir des élèves aux cultures premières diversifiées et de saisir leurs points de repère en vue de mieux leur faciliter le passage à une culture seconde.

1.4 Une cellule familiale modifiée

Des transformations importantes concernent les familles. Notons en particulier que celles-ci ne sont plus exclusivement fondées sur le mariage, qu'elles sont

plus instables qu'autrefois et qu'elles sont de plus en plus souvent monoparentales ou reconstituées. De même, le nombre de familles où les deux conjoints ont un travail rémunéré ne cesse d'augmenter. Ces changements entraînent une série de conséquences psychologiques et sociales qui ne sont pas sans influer sur l'école. Par exemple, la conséquence la plus manifeste des changements dans la vie familiale a trait aux attentes entretenues à l'égard de l'école afin qu'elle accomplisse des tâches réservées autrefois aux familles. Ces attentes touchent notamment la formation morale et civique, l'éducation à la sexualité, la sécurité routière, la consommation, la garde en dehors des heures de cours, l'alimentation des enfants en milieu défavorisé et la prévention de la violence et de la consommation d'alcool ou de drogues.

De même, les changements dans la conception de l'autorité parentale et les attentes de plus en plus grandes des parents à l'égard de leurs enfants requièrent de la part des enseignantes et des enseignants de même que des autres membres du personnel de l'école qu'ils assument davantage des rôles de guides, de conseillères et de conseillers ainsi que d'accompagnatrices et d'accompagnateurs auprès des élèves, en plus des rôles traditionnels de l'école liés à l'acquisition de connaissances, au développement d'habiletés génériques et à l'intégration des savoirs. Aussi, l'école doit mettre au point avec les parents, individuellement et structurellement, des modalités de fonctionnement dans le respect des rôles et des attributions de chacune et de chacun.

Plus encore, le rapport à l'autorité ne s'est pas transformé seulement dans la famille. À l'école, les enseignantes et les enseignants vivent parfois difficilement leurs relations avec les élèves. C'est pourquoi toute la dimension de la gestion de la classe revêt une importance de premier plan. Entre le laisser-faire et l'autoritarisme, il y a un espace de relations à développer à l'école pour que l'apprentissage et l'éducation adviennent. Ce nouveau rapport à l'autorité met en scène de manière complexe la composante éthique du travail enseignant et les différents facteurs liés à la gestion de classe.

1.5 Un marché de l'emploi métamorphosé

Des changements rapides et importants se manifestent sur le marché de l'emploi et convergent tous dans le sens d'un rehaussement du niveau de formation de base requis pour fonctionner, de façon active, dans la société et obtenir un emploi. Ils ont une incidence directe sur le rôle, les missions et le fonctionnement de l'école.

D'une part, les entreprises se positionnent pour faire face aux exigences de la mondialisation et de la nouvelle économie du savoir. Les établissements d'enseignement ne peuvent, par l'entremise de la formation initiale, assurer une qualification qui garantirait à la personne diplômée une compétence assurée tout au long de sa vie professionnelle. La formation continue devient ainsi une nécessité pour ces adultes qui devront continuer à apprendre leur vie durant. D'autre part, l'introduction massive de la technologie dans plusieurs secteurs de la société a des effets importants sur le niveau de scolarité requis pour occuper un emploi. Enfin, la diminution de la main-d'œuvre active, amenée par la

conjoncture démographique, ne pourra que contribuer à mettre une pression accrue sur l'introduction des technologies sur le marché de l'emploi. Dans un tel contexte, l'accent est mis, outre sur les missions d'instruction et de socialisation de l'école, sur la qualification des élèves.

Soulignons, de façon particulière, les difficultés éprouvées par les entreprises québécoises en ce qui concerne le recrutement de personnel qualifié en matière de science et de technologie. Bien qu'aux épreuves nationales et internationales les jeunes Québécoises et Québécois du secondaire obtiennent de bons résultats, le taux d'élèves qui disposent, à la fin de leurs études secondaires, des préalables requis pour accéder aux programmes du collégial dans les secteurs à caractère scientifique et technologique se situe à moins de 20 p. 100.

1.6 Un savoir éclaté et sa transmission diversifiée

Plus personne ne peut prétendre, comme à une certaine époque, maîtriser l'ensemble des connaissances de son temps. La production accélérée du savoir, la spécialisation et la fragmentation des connaissances rendent impossible le développement d'esprits universels. Cela ne signifie pas pour autant que l'on doive faire l'économie de points de repère fondamentaux pour pouvoir comprendre ou critiquer une société en mutation constante ou encore s'y adapter. En cela, l'école est visée de manière directe.

Les contenus culturels des programmes de formation ainsi qu'une approche culturelle de l'enseignement doivent permettre aux élèves de s'orienter dans la vie. C'est pourquoi il importe de les mettre en contact avec la diversité du patrimoine constitué dans les divers domaines de la culture et de leur permettre d'accéder aux productions humaines les plus importantes. Par un approfondissement progressif des disciplines enseignées, ils pourront non seulement acquérir les connaissances issues de ces différents champs mais aussi établir des liens entre elles afin de mieux comprendre leur monde et s'y insérer en tant que citoyennes et citoyens critiques, créatifs et responsables.

L'école n'a plus le monopole de la transmission et de la diffusion des savoirs, comme c'était le cas autrefois. L'évolution rapide des moyens de communication facilite grandement l'accès à l'information et bouleverse le rôle traditionnel de l'école comme lieu privilégié d'apprentissage. Force est d'admettre que d'autres sources et modes d'accès aux savoirs (il n'y a pas si longtemps la télévision et, actuellement, le micro-ordinateur) concurrencent désormais les enseignantes et les enseignants et peuvent même remettre en question la particularité et la pertinence de certains actes qu'ils accomplissent. Cependant, en dépit des apports réels que les technologies peuvent engendrer au regard de l'apprentissage et de l'enseignement, les dangers sont bien présents de se laisser séduire par l'aspect superficiel ou divertissant des choses au détriment du développement d'une pensée organisée, d'une solide culture et d'une distanciation critique. À ce propos, le personnel enseignant a un rôle important à jouer.

Aussi, la présence d'adultes dans le système éducatif amène les établissements d'enseignement à prendre en considération les apprentissages effectués en dehors du cadre officiel de l'école. Les diverses expériences tirées de leur vie personnelle ou de leur milieu de travail sont souvent une source importante d'apprentissage et ces acquis expérientiels ou extrascolaires méritent d'être reconnus officiellement par le monde scolaire.

1.7 Une recherche dans le domaine de l'enseignement transformée

Un autre élément d'importance se doit d'être signalé : la transformation de la recherche consacrée à l'enseignement. D'une recherche décontextualisée, produite en dehors des salles de classe et dont les résultats étaient peu transférables dans la pratique, elle s'est transformée progressivement pour prendre en considération les situations réelles du travail enseignant. Les résultats peuvent ainsi être d'une réelle pertinence didactique et pédagogique dans la pratique.

En effet, du début du XX^{e} siècle jusqu'au milieu des années 50, la recherche dasn le domaine de l'enseignement se déroulait en dehors de la classe. On pouvait, à titre d'exemple, chercher par différents types de questionnaires à mettre en évidence les qualités d'une enseignante ou d'un enseignant efficace ou encore comparer l'efficacité de différentes méthodes par l'analyse des résultats des élèves. Toutefois, la recherche se déroulait sans observation véritable en salle de classe et sans documentation du processus d'enseignement-apprentissage, si bien que les résultats ne présentaient qu'une faible utilité dans la pratique (Medley 1972).

Des changements ont commencé à émerger au milieu des années 50 lorsqu'ont été mis en place des systèmes d'observation dans les classes. En consignant, par exemple, la fréquence de tel ou tel comportement de l'enseignante ou de l'enseignant, la recherche s'appuyait désormais sur l'observation réelle de ce qui se passait en classe. Cependant, bien que ce type de recherche ait été très populaire à l'époque, cela n'a pas été d'une véritable utilité dans la pratique, car ces recherches se limitaient à l'observation des comportements sans les mettre en rapport avec l'apprentissage des élèves (Rosenshine 1971).

Cependant, au début des années 70, plusieurs chercheurs ont posé la question suivante : l'enseignante ou l'enseignant fait-il une différence pour favoriser l'apprentissage des élèves? Autrement dit, y a-t-il un « effet enseignant » (Durand 1996)? Cette préoccupation a été au cœur d'un important mouvement de recherche sur l'enseignement appelé « processus-produit ». Pour répondre à cette question, il fallait désormais conduire les recherches dans les classes et observer le comportement des enseignantes et des enseignants auprès de leur groupe d'élèves. Les chercheurs devaient également mettre en relation les comportements des enseignantes et des enseignants (processus) avec la performance des élèves à des épreuves standardisées (produit). Les recherches du type processus-produit ouvraient ainsi de nouvelles perspectives où les résultats de la recherche pouvaient présenter une certaine forme de pertinence aux yeux des praticiennes et des praticiens et réduire dès lors le fossé entre la théorie et la pratique.

Au début des années 80, la publication de plusieurs rapports américains a stimulé encore davantage la recherche dans le domaine de l'enseignement. Pour les membres du groupe Holmes (1986) notamment, la professionnalisation de l'enseignement passe, entre autres choses, par la formalisation de l'occupation, c'est-à-dire par la recherche dont les résultats peuvent être réinvestis dans la pratique. Les recherches conduites dans les classes sont actuellement plus nombreuses qu'auparavant et les synthèses sur les résultats de recherche qui sont publiées présentent une pertinence et un intérêt réels pour la pratique. Elles ne pourront donc que contribuer au mouvement de professionnalisation de l'enseignement.

1.8 Une formation des maîtres à adapter

La société québécoise a été traversée, au cours des dernières années, par une série de phénomènes qui ont fait émerger de nouveaux problèmes et de nouveaux besoins. L'école, subissant profondément les contrecoups de ces changements, s'est vue interrogée tant dans sa mission que dans son fonctionnement. Pour mieux faire face à ces nouvelles réalités, le système d'éducation a dû procéder à un examen en profondeur de ses orientations et de ses pratiques et a tenté d'apporter, dans le contexte de la réforme en cours, les correctifs qui s'imposaient.

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé.

Chapitre 2

Les orientations générales

2 LES ORIENTATIONS GÉNÉRALES

Le présent document d'orientations inscrit résolument la formation à l'enseignement dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement.

Étant donné la prolifération des discours sur le concept de professionnalisation, il convient, en premier lieu, de clarifier la signification qui lui est attribuée. La professionnalisation renvoie d'abord au processus de développement d'une professionnalité. Celle-ci comporte plusieurs dimensions liées au développement des compétences nécessaires à la professionnalisation d'une occupation : la mobilisation de savoirs professionnels, l'apprentissage continu, l'efficacité et l'efficience des personnes, le partage de l'expertise entre les membres du groupe concerné et la formalisation des savoirs de la pratique. La professionnalisation fait référence ensuite au professionnisme, c'est-à-dire à la quête d'une reconnaissance sociale et légale d'un statut.

Après la présentation du concept, les anciennes définitions de la professionnalité sont exposées. Au fil du temps, l'enseignement a pris en effet divers visages pour en arriver à la naissance d'une nouvelle légitimité, celle de la professionnalisation. Ainsi, au maître improvisé, d'avant le XVII^{e} siècle, succèdent le maître artisan, pendant presque 300 ans, et le maître scientifique du XX^{e} siècle. À l'orée du troisième millénaire, c'est la notion du maître professionnel qui permet de décrire de la façon la plus appropriée la nouvelle caractéristique du travail enseignant.

La section sur la professionnalisation se termine par la présentation d'un nouveau modèle de professionnalité en matière d'enseignement. Ce modèle a pour objet de donner un sens à la formation à l'enseignement en l'orientant par rapport à six axes : les compétences requises dans le nouveau milieu éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique, la formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation ainsi que le partenariat et la concertation.

La section sur l'approche culturelle de l'enseignement aborde le concept de la culture sous deux angles, soit la culture comme objet et la culture comme rapport. La culture comme objet comporte deux dimensions : d'une part, une dimension descriptive où l'on trouve la culture première, au sens anthropologique, et la culture seconde, soit celle qui se réfère aux œuvres et aux productions de l'humanité; d'autre part, une dimension normative où l'on trouve, pour un espace-temps donné, les choix d'une société au regard des objets de culture caractérisant une personne cultivée formée par le processus de scolarisation. La culture comme rapport traite successivement de la construction d'un rapport au monde, d'un rapport à autrui et d'un rapport à soi. Par la suite, on y examine le rôle du maître comme celui d'un passeur culturel; le maître devient alors héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, autrement dit, celui qui crée des rapports. Cette section sur l'approche culturelle de l'enseignement est complétée par le sens que devrait prendre la formation d'un maître cultivé.

2.1 La professionnalisation

2.1 La professionnalisation

2.1.1 Le concept de professionnalisation

Le concept de professionnalisation renvoie à deux types de processus qui s'articulent l'un par rapport à l'autre : le premier, interne, fait référence à ce que certains appellent la « professionnalité », et le second, externe, renvoie à ce que Bourdoncle (1991) nomme le « professionnisme ». Ces deux logiques se manifestent non seulement de manière différente mais aussi complémentaire (Lang 1999).

2.1.1.1 La professionnalité

D'abord, la professionnalisation exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession. Ces compétences se manifestent dans l'action d'un groupe donné. Dans les professions instituées, les compétences requièrent, sans s'y réduire cependant, des savoirs issus des diverses disciplines comme autant de ressources soutenant l'action. Le processus de professionnalisation implique donc une différence majeure en ce qui a trait à la tradition de formation universitaire au sens où former dans la discipline et former à l'acquisition de compétences professionnelles n'apparaissent plus désormais comme des activités identiques. L'université est donc porteuse de tensions en son sein même : d'une part, elle s'inscrit dans une logique scientifique qui découle de sa mission classique de se consacrer à l'avancement des connaissances et, d'autre part, elle poursuit aussi des objectifs liés à une logique professionnelle qui a pour objet de former des personnes de haut calibre dans un secteur d'activité précis. Le premier sens du concept de professionnalisation comme processus interne de construction d'une professionnalité comporte plusieurs dimensions.

La mobilisation de savoirs professionnels spécifiques

La professionnalisation implique la mobilisation par les personnes concernées d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes propres à une occupation donnée. Les ressources mobilisées, dans le contexte même du travail, constituent la professionnalité. Cette dernière est ainsi l'ensemble des caractéristiques d'une profession qui renvoient à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des habiletés utilisés dans l'exercice professionnel : « La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail » (Lang 1999 : 29).

L'apprentissage continu

Les personnes formées en vue d'une occupation donnée ne sont pas d'entrée de jeu, au sortir de leur formation, des praticiennes et des praticiens achevés. Elles continuent à acquérir progressivement, au cours des ans, de l'expérience ainsi que de la formation continue et accèdent même, dans certains cas, à une forme d'expertise. Ainsi, la professionnalisation est un processus d'apprentissage

dynamique et continu. Cet apprentissage n'est jamais terminé compte tenu de la complexité des situations et de la mouvance des contextes qui déterminent l'agir professionnel.

L'efficacité et l'efficience des personnes

Professionnaliser une occupation signifie atteindre une certaine compétence pratique dans l'exercice de la fonction. On s'attend que la professionnelle ou le professionnel sache faire; autrement dit, la professionnalisation implique la combinaison et la mobilisation de savoirs, d'attitudes, de techniques, de stratégies (tactiques) pour l'exécution de tâches précises. Plus encore, elle nécessite une certaine économie de moyens : la personne professionnelle ne dispose pas de tout son temps ni de toutes les ressources financières ou matérielles pour agir. Son action se situe plutôt dans un réseau de contraintes à l'intérieur desquelles elle construit des solutions réalistes pour faire face aux problèmes éprouvés.

Le partage de l'expertise

La professionnalisation implique une forme de partage de l'expertise professionnelle par un groupe de personnes. Ce partage ne s'étend pas seulement aux savoirs ou aux savoir-faire mais aussi à une certaine attitude éthique, à une manière commune d'aborder les situations et d'y faire face. Cette culture partagée, ou culture commune, constitue une sorte de code du groupe professionnel exprimant ses valeurs, ses croyances, ses attitudes et ses représentations au sujet du travail.

Des savoirs de la pratique formalisés

La professionnalisation exige des savoirs transmissibles, c'est-à-dire des savoirs de la pratique formalisés pouvant s'acquérir dans une formation. Il y a ainsi dans la professionnalisation une rationalisation du processus de travail qui explicite, donc rend visibles et publics les savoirs tacites et les savoir-faire des praticiennes et des praticiens et, plus encore, une formalisation qui rend possible leur acquisition dans un processus de formation.

2.1.1.2 Le professionnisme

Le concept de professionnalisation renvoie aussi à un second sens, davantage social et externe. Il fait référence à la revendication d'un statut social distinct dans la division du travail.

Une reconnaissance sociale et légale

La professionnalisation implique alors la mise en place, par un groupe de personnes, de stratégies en vue de faire reconnaître par la société des qualités précises, complexes et difficiles à acquérir, qui leur conféreraient un certain monopole sur l'exercice d'un ensemble d'activités et une forme de prestige. Ce second processus correspond à ce que Bourdoncle (1991) a traduit par le terme « professionnisme », qui désigne l'ensemble des stratégies déployées par un groupe

pour transformer le statut de certaines activités en leur donnant une sorte de valeur d'échange contre une série de privilèges matériels ou symboliques.

Anciennement, la sociologie des professions faisait l'hypothèse d'une sorte de processus linéaire de professionnalisation calqué sur les normes et modèles des professions libérales déjà établies. Or, la sociologie contemporaine des professions a montré que le processus de professionnalisation ne consiste pas à faire correspondre une occupation à des normes idéales figées, normes qui ne valent, en vérité, que pour les plus anciennes professions et qui ne sont pas conformes à la trajectoire suivie par d'autres corps d'emploi qui se sont professionnalisés. La professionnalisation consiste plutôt en une stratégie dynamique et différenciée de positionnement social d'un corps d'emploi toujours en mouvance. Cette vision dynamique du processus ne signifie pas pour autant que n'importe quel groupe, mettant en place une formation de longue durée ou s'autoproclamant profession, pourrait se voir reconnaître un statut professionnel. Comme le souligne Chapoulie (1973), la reconnaissance d'un tel statut est liée à l'idéologie dominante d'une société à une époque donnée et, actuellement, compte tenu de l'importance prépondérante de la science dans les activités humaines, la détermination d'un statut professionnel se fonde davantage sur la norme du savoir dit scientifique (Lang 1999). C'est pourquoi la formalisation rigoureuse du procès de travail revêt une importance stratégique et conduit au second sens du processus de professionnalisation, le professionnisme.

***

La professionnalisation constitue une démarche de construction d'une identité sociale. Les deux processus, interne et externe, sont irréductibles mais articulés l'un par rapport à l'autre. La reconnaissance sociale ne peut exister sans formalisation de la pratique et la formalisation ne peut faire l'économie de la mise en place de stratégies menant à l'obtention d'un statut professionnel qui reconnaît la valeur du service rendu et qui confère un certain monopole à l'exercice professionnel. La transmission de pratiques formalisées lors de la formation initiale participe donc à la professionnalisation d'une occupation et à sa reconnaissance sociale.

2.1.2 Les anciennes formes de professionnalité

À la suite de pressions constantes et diverses, à la fois internes au monde scolaire et externes, c'est-à-dire en jeu dans la société, le travail enseignant s'est progressivement modifié et a pris diverses formes.

2.1.2.1 Le maître improvisé

Avant le XVII[e] siècle en Europe, au moment où l'éducation en milieu scolaire n'était pas encore formalisée et s'adressait à un public restreint, la connaissance de la matière faisait foi de tout en fait d'enseignement. Quiconque, par exemple, savait lire pouvait enseigner la lecture et s'improviser ainsi maître d'école sans autre forme de préparation. On le comprend aisément, l'enseignement était encore peu organisé et laissé le plus souvent aux aléas des initiatives individuelles. La nécessité d'une connaissance particulière, autre que celle du

contenu à enseigner, ne se posait pas. Les groupes d'élèves n'étaient pas nombreux et l'enseignement pouvait se faire pratiquement sous le mode du préceptorat. La formation des maîtres n'existait pas ni ne se posait comme nécessité. On enseignait comme on avait vu enseigner, selon le procédé séculaire de la logique du contenu, du simple au complexe.

2.1.2.2 Le maître artisan

À partir du XVII[e] siècle, les premières tentatives de formation des maîtres commencent à émerger. La raison semble tenir à ce que sous les effets conjugués de la réforme protestante, de la contre-réforme catholique, d'un nouveau souci de l'enfance ainsi que des problèmes de délinquance dans les villes, la nécessité d'envoyer les enfants du peuple à l'école et de fonder des écoles se fasse sentir (Gauthier et Tardif 1996). Toutefois, l'augmentation du nombre d'enfants à scolariser ne va pas sans créer des problèmes pour les enseignants dans leurs classes. En effet, la méthode en vigueur jusqu'alors, du moins dans les petites écoles, était celle qui était dite « au singulier » où un maître faisait venir à tour de rôle chacun des élèves. Or, avec la hausse du nombre d'enfants dans les classes, la pédagogie au singulier devenait désormais impossible, et il fallait trouver une façon différente de procéder. Alors, comment faire pour enseigner à ces groupes désormais plus nombreux? Aussi, les pédagogues du temps ont imaginé une solution originale : il faut enseigner avec méthode et c'est dans la Nature qu'elle repose. Cependant la nature dont on parle alors est une nature surnaturelle, une nature parfaitement ordonnée par le Créateur. Il faut suivre la nature, disait Comenius, mais la nature est comme une horloge, c'est-à-dire sans désordre.

La pédagogie qui se met en place se fonde alors sur cette vision ordonnée du monde. On y ajoute cependant un ingrédient de taille : les trucs et recettes du métier des meilleurs maîtres qui sont consignés dans les premiers traités de pédagogie. Ces trucs et recettes sont ordonnés dans cette vision du monde bâtie sur un contrôle total des élèves en vue d'en faire des êtres policés, instruits et chrétiens.

Tout le milieu scolaire est investi par cette idéologie de la méthode ordonnée en tous points : contrôle du temps, de l'espace, des déplacements, de la posture, des récompenses, des punitions, des présences, du groupe (enseignement simultané). Et cela vaut tant pour les protestants que pour les catholiques au primaire et également pour les élèves du secondaire, par exemple, dans les collèges des Jésuites.

Deux faits importants méritent cependant d'être signalés. D'une part, on prend alors conscience que la connaissance disciplinaire ne fait pas foi de tout, même si elle constitue encore un trait fondamental du métier, et qu'il y a d'autres types de savoirs qu'il importe de connaître pour bien enseigner. D'autre part, on reconnaît que ces savoirs s'apprennent. À l'époque, cet apprentissage se fait surtout par compagnonnage auprès d'un maître aguerri qui assure la formation de l'apprenti. De cette formalisation de la manière d'enseigner est issu un modèle de professionnalité particulier : la pédagogie traditionnelle. Cette manière

artisanale et uniforme de faire la classe, d'ailleurs encore présente de nos jours, s'est répandue partout en Occident et même au-delà, notamment sous l'influence des différentes communautés religieuses.

2.1.2.3 Le maître scientifique

À la fin du XIXe siècle et surtout au début du XXe siècle, la critique à l'endroit de la pédagogie traditionnelle, centrée sur le maître, sur le contrôle total de l'élève et sur les contenus à transmettre, prend de l'ampleur. L'idéal poursuivi est désormais de mettre en place un autre type de professionnalité, soit la pédagogie nouvelle. Deux éléments sont alors déterminants : l'importance grandissante de la science dans les débats pédagogiques et la nécessité de mettre en avant un projet pédagogique centré sur l'enfant.

L'effet combiné de ces deux facteurs, centration sur la science et sur l'enfant, va faire en sorte qu'une discipline occupera le haut du pavé durant tout le XXe siècle : la psychologie. Cette dernière se veut à la fois science et en même temps tournée vers l'étude de l'enfant, de ses besoins et de son développement. C'est au début du XXe siècle que l'on voit apparaître en France les premières chaires de pédagogie à l'université, que l'on définit comme suit : la pédagogie est la science de l'éducation. L'intention à l'époque était nette : faire de la pédagogie une science et du pédagogue, un scientifique. On faisait valoir dans les arguments proposant cette révolution copernicienne que la tradition pédagogique comportait des erreurs que la science s'efforcerait de corriger. C'est ainsi, par exemple, que Claparède, fondateur de l'Institut Jean-Jacques-Rousseau à Genève, disait que, de la connaissance scientifique des lois du développement de l'enfant, on pourrait par la suite déduire des applications pédagogiques dans les classes. Tout comme la psychologie en tant que discipline de référence s'est subdivisée en de nombreuses écoles de pensée, il en a été de même pour les modèles pédagogiques qui ont été aussi nombreux que diversifiés. On pourrait, grosso modo, les regrouper en deux grandes catégories, soit les approches expérimentales et les approches expérientielles, selon que l'on met davantage l'accent sur la dimension scientifique ou sur la dimension d'accompagnement des besoins de l'enfant. À la première correspond le modèle positiviste, dont le behaviorisme est l'exemple le plus éclatant, et, à la seconde, il est possible d'associer la psychologie humaniste et ses dérivés.

Accusant un décalage par rapport à ce qui se passait en Europe ou aux États-Unis au début du siècle, le Québec a connu sa révolution en la matière à la fin des années 60 et a créé des facultés des sciences de l'éducation. Quoique légèrement différente, l'idéologie scientiste était encore présente sur au moins deux plans. D'une part, on voulait donner aux futurs maîtres une formation plus universitaire, scientifique, c'est-à-dire plus avancée sur le plan des connaissances disciplinaires. Cela marquait, par conséquent, la fin des écoles normales. Sur ce premier point, durant la période 1970-1990, les universités ont bénéficié d'une grande marge de manœuvre dans la construction de leurs programmes. Cela a eu pour conséquence que la perspective de formation à l'enseignement a été souvent noyée dans une logique disciplinaire, dans une fragmentation de cours sans trop de liens entre eux ni avec l'occupation à laquelle ils devaient préparer les étudiantes et les étudiants. D'autre part, on voulait une formation

qui prendrait ses distances par rapport aux trucs et recettes des écoles normales. Comme la formation psychopédagogique était souvent donnée par des personnes issues du champ de la psychologie, pas nécessairement familiarisées avec le contexte de l'enseignement, on s'appuyait souvent sur la présomption que la connaissance de certaines théories psychologiques se transférerait d'elle-même dans la pratique enseignante. On postulait de manière implicite que l'enseignante ou l'enseignant allait faire automatiquement la transposition qui s'imposait dans le contexte de sa classe.

Toutefois, au cours des années 70 et 80, il s'est avéré que les notions enseignées dans les cours de pédagogie et de didactique ne se transféraient pas vraiment dans la pratique en classe. L'utopie scientiste a échoué, tout comme le modèle de professionnalité proposé en vue de renverser la pédagogie traditionnelle. Cet échec n'a pas été, par contre, sans effet sur la représentation de l'apprentissage de la fonction d'enseignant chez différentes personnes. En effet, cela a contribué, en premier lieu, à renforcer l'idée qu'enseigner s'apprend sur le tas, par essais et erreurs, et non à partir de l'application de recherches conduites à l'université. Ensuite, cela a raffermi l'idée qu'enseigner est d'abord et avant tout une affaire de connaissance de la discipline et que le reste, la pédagogie, quantité négligeable, se réduit à l'expérience acquise, à la passion pour la matière ou encore aux dons individuels.

Au début des années 90, le ministère de l'Éducation a entrepris une réforme majeure concernant la formation des maîtres. Cette réforme, dont l'urgence avait été reconnue par tous les partenaires, avait pour objet de faire de l'acte d'enseigner un acte professionnel. Il fallait donc poser autrement le problème de la formation du personnel enseignant et procéder différemment tant dans les programmes et les approches de formation que dans les objets et méthodes de recherche.

2.1.3 Un nouveau modèle de professionnalité : le maître professionnel

La réforme de la formation à l'enseignement enclenchée depuis 1993 stipulait que l'autonomie et la responsabilité, caractéristiques de la pratique professionnelle des enseignantes et des enseignants, commandaient une formation initiale solide qui les rende aptes « à exploiter leur aptitude à la réflexion critique et à contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement » (Ministère de l'Éducation 1993 : 13).

La réforme de l'éducation des années 2000 fait appel, de façon accrue, à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Comme nous l'avons vu auparavant, la diversification des populations scolaires, l'accroissement des problèmes sociaux de même que les tensions issues des changements technologiques et de la mondialisation de l'économie exercent des pressions intenses sur les enseignantes et les enseignants chargés de la formation des élèves. Le travail de l'enseignant s'alourdit de charges sociales et de dilemmes qu'il lui est dorénavant impossible de résoudre seul derrière les portes closes de la classe (Messing, Seifert et Escalona 1997). Des ententes de collaboration multilatérales sont nécessaires. Des formes d'harmonisation doivent se créer

entre les instances et les mandats de manière à réunir la profession enseignante, la formation à l'enseignement et la recherche sur l'enseignement autour de visées communes. Pour sa part, la formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement.

Précisons toutefois que le projet de professionnalisation est une hypothèse de travail qui soulève de multiples enjeux : épistémologiques, politiques, institutionnels, économiques, sociaux. En outre, il est plutôt nouveau dans le champ de l'enseignement, d'où la relative absence de données sur des expériences concrètes. En effet, « il n'existe pas aujourd'hui de modèle achevé du développement d'une pratique professionnelle réfléchie, mais bien plutôt des interrogations sur les savoirs, les compétences requises par une telle pratique et accessibles en formation » (Lang 1999 : 199). Quoi qu'il en soit, le mouvement de professionnalisation déborde largement les frontières du Québec et a pris une dimension internationale (Tardif, Lessard et Gauthier 1998). Il y a donc une sorte de convergence dans divers pays pour examiner cette question et réformer les pratiques de formation. C'est pourquoi il convient d'examiner quelques dimensions de ce nouveau modèle de professionnalité dans le contexte québécois, et ce, en vue de donner un sens à une formation qui veut faire émerger une nouvelle culture professionnelle.

2.1.3.1 Des compétences en fonction de la nouvelle qualification requise

Le nouveau contexte scolaire accentue la nécessité de professionnaliser l'acte d'enseignement. En effet, la réforme de l'éducation comporte plusieurs éléments qui modifient le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner. Il importe de rappeler brièvement quelques-uns de ces éléments importants dont l'autonomie accrue de l'école, la conception de l'apprentissage qui situe l'élève au centre du processus, l'élaboration des programmes de formation selon une approche par compétences, l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage et la politique d'une école adaptée à tous les élèves.

L'autonomie accrue de l'école ainsi que la participation active du personnel enseignant au conseil d'établissement situent l'action pédagogique des enseignantes et des enseignants bien au-delà des limites de la classe et requiert de travailler en collaboration. Leur expertise professionnelle est requise sur plusieurs plans en matière de services éducatifs.

La nouvelle conception de l'apprentissage qui fait de l'élève le principal artisan dans le processus d'apprentissage exige de nouvelles approches pédagogiques et façons de faire auprès des élèves. Le maître doit adapter son enseignement en fonction de la progression de chacun des élèves; il doit se centrer sur l'élève-apprenant afin de modifier son rapport aux savoirs et de favoriser ainsi leur acquisition.

Les programmes d'études définis par compétences et l'organisation scolaire en cycles d'apprentissage amènent les enseignantes et les enseignants à assumer certaines tâches de façon différente et à développer de nouvelles compétences. Faire équipe avec les collègues qui interviennent auprès des élèves d'un même cycle ou avec des collègues qui enseignent d'autres disciplines prend une importance particulière dans le développement et l'évaluation de compétences s'étalant sur plus d'une année scolaire.

Le nouveau contexte social et scolaire implique la reconnaissance du caractère interactif du travail enseignant (Tardif et Lessard 1999). Contrairement au spécialiste des disciplines (chimiste, physicien), le maître ne travaille pas avec des objets inertes : il intervient sur des sujets vivants et dans ce cas-ci sociaux. Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus des êtres dociles et soumis à l'autorité du maître. Ils résistent à son influence, ils veulent faire autre chose, agir autrement ou à un autre moment : « Le savoir du maître ne lui donne plus, aux yeux des élèves, le droit inconditionnel à exercer une autorité intellectuelle et à obtenir leur attention, leur confiance et leur docilité. Descendus de leur piédestal, les enseignants doivent mériter jour après jour le crédit et l'influence qui leur étaient acquis d'avance » (Joxe cité dans Lang 1999 : 129).

Ainsi, puisque le rôle du maître est autre et que les contextes d'intervention sont différents, des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) sont requises pour exercer la profession. La certification dans une discipline n'est plus comme autrefois le seul gage de la qualification, c'est-à-dire de la compétence pour enseigner : « Une académisation de la formation ne suffit pas à promouvoir le modèle du professionnel » (Lang 1999 : 168). En effet, la nouvelle qualification requise exige une compétence plus complexe et constitue la base d'une nouvelle professionnalité.

2.1.3.2 La complexité de l'acte d'enseigner

La nouvelle professionnalité diffère d'une conception positiviste de la pratique professionnelle définie comme l'application de théories scientifiques à la solution de problèmes techniques en milieu contrôlé. La situation d'enseignement se caractérise plutôt par l'ambiguïté, le flou, la complexité, l'incertitude et l'indéterminé. Une approche techniciste de résolution de problèmes ne peut donc pas fonctionner. L'idée est plutôt d'en arriver à construire le problème pour mieux y faire face : « Il y a là un déplacement essentiel des fondements intellectuels de l'enseignement : des démarches interprétatives et procédurales tendent à remplacer les démarches prescriptives de l'ancien modèle; plus encore, la psychologie perd son statut de référence unique, externe aux pratiques, au profit d'approches multidisciplinaires des pratiques, et d'un développement d'un « langage de la recherche en situation de classe » » (Lang 1999 : 172). La technicité du métier doit donc être envisagée comme limitée et la professionnelle ou le professionnel ne peut faire l'économie de l'exercice de son jugement en contexte et en faisant appel à diverses ressources (Gauthier et autres 1997).

Étant donné que la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement agit sur des problèmes sur lesquels il a un contrôle limité et dont la solution est incertaine, sa responsabilité ne peut être fondée sur les résultats

d'apprentissage des élèves, mais elle doit plutôt être établie à partir du critère de la mise en œuvre des meilleurs moyens possible, dans les limites de son contexte, pour les faire apprendre. En effet, la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement ne peut être tenu seul responsable des résultats des élèves quelles que soient les situations. Ainsi, tout comme le médecin ne peut être l'unique responsable du retour à la santé d'un de ses patients, l'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu entièrement responsable de la réussite de ses élèves. À une norme claire de résultat pratique (la bonne réponse), qui définit ce que l'on attend d'un technicien ayant la maîtrise de toutes les variables du processus, correspond plutôt, en ce qui concerne l'enseignante ou l'enseignant professionnel dont le contrôle sur les contraintes de l'action est limité, une éthique de la responsabilité (Lang 1999 : 171). La réforme de l'éducation, en accentuant l'exercice de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, tant dans la classe que dans l'école, sollicite d'autant plus leur responsabilité.

2.1.3.3 Une formation intégrée et ancrée dans des lieux de pratique

Le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée. Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans liens entre eux et sans lien avec la profession à exercer. Articuler n'est pas juxtaposer et organiser la formation de telle sorte que ses différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, ne garantit aucunement une intégration des savoirs.

C'est pourquoi un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux de nature plus pratique mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession dans lesquelles le futur maître aura à travailler. À titre d'exemple, les savoirs de nature plus disciplinaire doivent être en lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école. Des situations éducatives doivent être prévues pour permettre la mobilisation de ces savoirs dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle, telle la conception d'une situation d'apprentissage pour des élèves. Enfin, cette compétence doit pouvoir s'exercer dans un contexte réel, celui de la classe, lors des stages. Cela suppose que les formateurs universitaires travaillent davantage sur le terrain pour pouvoir accompagner les stagiaires dans le développement de leurs compétences. Toutefois, même depuis la refonte de la formation des maîtres, on note qu'encore trop peu de formatrices ou de formateurs universitaires s"engagent dans la formation pratique (Lessard 1996 : 10) :

> « La relative absence de formateurs universitaires à l'encadrement des stages pose problème et interroge notre capacité à implanter une formation professionnelle véritablement intégrée. En effet, comment travailler de manière efficace en milieu universitaire sur des savoir-faire psycho-pédagogiques et didactiques si cela n'est pas en lien direct avec l'activité de formation en milieu scolaire? Comment concevoir une formation didactique véritablement pratique si le didacticien n'est pas, à un moment du processus de formation, sur le terrain des classes et des écoles avec ses

étudiantes et étudiants? Comment institutionnaliser une approche réflexive de l'enseignement si nous dissocions formation théorique — le domaine des universitaires — et formation pratique — le domaine des praticiens chevronnés? Comment faire avancer la pédagogie si nous demeurons éloignés de la pratique, de ses contraintes et de ses contextes? »

Une formation professionnalisante est fortement ancrée dans les lieux d'exercice. Elle implique une sorte d'alternance intégrative (Malglaive 1994) qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action. Elle diffère d'un modèle de juxtaposition qui consiste à faire suivre la formation pratique à la formation dans les savoirs homologués ou encore d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages.

L'importance accrue accordée à la formation pratique constitue un des apports les plus positifs de la réforme de la formation des maîtres du début des années 90. Cependant, l'organisation de la formation pratique nécessite des efforts considérables tant de la part du réseau universitaire que de celui du réseau scolaire. Dans certains milieux scolaires, la capacité d'accueil des stagiaires pour certains profils de formation a atteint un seuil critique, alors que d'autres milieux souhaitent en accueillir davantage. Aussi, sans mettre en cause les visées de la formation pratique, il est souhaitable d'introduire une plus grande souplesse dans la nature et le modèle d'organisation et d'encadrement des activités éducatives liées à la formation pratique.

Les universités et le milieu scolaire sont invités à intensifier leurs relations de partenariat en vue de trouver des solutions permettant de maintenir la formation pratique comme une composante essentielle de la formation à l'enseignement. À cet effet, il y a lieu d'examiner, entre autres, diverses formes d'activités, divers modèles d'organisation et de supervision, divers lieux de stage qui pourraient contribuer à assurer une formation pratique à tous les futurs maîtres.

2.1.3.4 Une formation polyvalente

L'un des principes qui sous-tend une formation professionnelle a trait à la polyvalence de cette formation. En effet, on s'attend que la professionnelle ou le professionnel soit une personne qui a développé des compétences variées lui permettant d'assumer diverses fonctions et tâches et de s'occuper de situations professionnelles complexes.

Pour la professionnelle ou le professionnel de l'enseignement, la polyvalence de la formation prend son sens dans la nature et la gamme des compétences à développer, le milieu d'intervention où s'exerce la profession et les domaines d'enseignement à maîtriser.

Le référentiel de compétences

Dans le présent document, le référentiel de compétences de la profession enseignante est structuré autour de douze compétences professionnelles. Pour

exercer la profession, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir développé à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant ou plus expérimenté, cet ensemble de compétences.

Ainsi, la formation à l'enseignement, parce qu'elle porte sur le développement de multiples compétences liées à diverses fonctions de la profession, peut être considérée comme une formation polyvalente. Effectivement, à titre d'exemple, concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, piloter ces activités auprès d'un groupe d'élèves, évaluer les apprentissages de ces derniers, adapter l'enseignement à des besoins particuliers, gérer un groupe-classe ou encore travailler en collaboration avec l'équipe-école, les parents et les partenaires et s'engager dans son développement professionnel font appel à un large éventail de compétences à déployer dans des situations professionnelles différentes.

Le milieu d'intervention

Qui plus est, ces compétences nécessaires à la pratique quotidienne s'exercent dans des contextes parfois fort différents. Alors que des enseignantes et des enseignants interviennent auprès des jeunes enfants, d'autres le font auprès d'adolescentes ou d'adolescents ou encore d'adultes. De même, plusieurs sont appelés à travailler avec des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou de comportement ou encore un handicap. Certaines et certains enseignent dans des milieux socioéconomiques défavorisés. Enfin, d'autres exercent leur profession dans des milieux multiculturels ou multiethniques. De toute évidence, la profession enseignante exige une adaptation significative des interventions en fonction des ordres d'enseignement, des populations scolaires et des groupes ou des personnes présentant des caractéristiques particulières. Ces contextes d'intervention variés, lorsqu'ils sont pris en considération dans la formation à l'enseignement, constituent un trait caractéristique de la nature polyvalente de cette formation.

Le domaine d'enseignement

Enfin, les compétences liées à l'exercice de la profession font appel à des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) associées notamment aux différents domaines d'enseignement et domaines d'apprentissage. Des enseignantes et des enseignants interviennent dans plusieurs domaines d'apprentissage. À titre d'exemple, pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire, ces personnes enseignent, à quelques exceptions près, l'ensemble des disciplines prévues dans le régime pédagogique. Pour l'enseignement secondaire ou l'enseignement des spécialités, elles peuvent intervenir dans un seul domaine d'apprentissage ou encore dans une ou plusieurs disciplines. Cet aspect de la formation à l'enseignement constitue également un trait caractéristique de la polyvalence de la formation.

2.1.3.5 Des liens entre la recherche et la formation

La professionnalisation permet également de faire davantage le lien entre la recherche et la formation. Au moment où la formation des maîtres est passée des écoles normales à l'université, la recherche dans le domaine de l'enseignement était pratiquement inexistante (Gauthier et autres 1997). Il y

avait bien sûr des recherches axées sur la psychologie, souvent décontextualisées, du type laboratoire, mais peu de recherches consacrées à l'enseignement prenant en considération la complexité du contexte réel de la classe. Il en va de même pour la recherche sur la formation à l'enseignement dont l'existence et le développement ont été liés au transfert de la formation des maîtres à l'université.

Cependant, la situation a beaucoup évolué depuis les 30 dernières années. La recherche a pris de la maturité dans les facultés d'éducation. On dénombre de nos jours nettement plus de recherches, plus rigoureusement faites et davantage centrées sur le travail enseignant en contexte réel avec pour heureuse conséquence que le savoir professionnel de l'enseignement se formalise de plus en plus. Le travail enseignant peut être décrit, analysé, comparé et mis en relation avec l'apprentissage des élèves. On peut désormais mieux comprendre la nature et la pertinence de certaines pratiques enseignantes en vue de favoriser l'apprentissage des élèves. On sait, par exemple, que la gestion de classe est une variable qui influe particulièrement sur l'apprentissage et que le savoir d'expérience comporte ses limites. Dans une visée de professionnalisation, la recherche non seulement à propos des pratiques d'enseignement mais aussi au sujet des dispositifs de formation doit y occuper une place importante et les résultats doivent être réinvestis dans la formation des futurs maîtres.

2.1.3.6 Un appel au partenariat et à la concertation entre les instances et les personnes concernées

La professionnalisation de l'enseignement implique une relation de partenariat entre plusieurs univers, des mondes ayant souvent chacun leurs propres visées et leurs propres problèmes. Les changements majeurs apportés lors de la récente réforme de la formation à l'enseignement et la nécessité d'une forme de collaboration entre les réseaux scolaires et universitaires pour assurer avec succès l'implantation des stages ont permis, dans certains milieux, d'enclencher le développement de relations de partenariat soutenues et de mettre en place des structures de concertation entre l'école et les instances responsables de la formation pratique dans les facultés d'éducation. Cependant, une véritable relation de partenariat doit aller bien au-delà de la collaboration établie entre les responsables de stages tant universitaires que scolaires et les maîtres associés. Une véritable relation de partenariat doit prendre appui sur l'appropriation d'une vision commune de la formation du maître professionnel et sur la définition et le partage des rôles respectifs, et ce, dans un contexte de bénéfices mutuels. Cette relation de partenariat ne peut se bâtir sans la participation des directions des diverses instances, des réseaux, des formatrices et des formateurs universitaires (y inclus les professeurs de différentes disciplines qui travaillent à la formation des enseignantes et des enseignants) ainsi que des praticiennes et des praticiens chevronnés. Pour former des professionnelles et des professionnels de l'enseignement, le milieu universitaire doit avoir davantage l'occasion de se frotter à la réalité scolaire, tout comme le réseau scolaire doit aller au-delà de l'expérimentation isolée de pratiques nouvelles et conduire de façon plus systématique la réflexion ou la recherche sur ces pratiques.

La professionnalisation nécessite également un travail de concertation à l'intérieur même de l'université. Elle touche le corps professoral, tant des facultés d'éducation que des autres facultés, engagé dans l'un ou l'autre des programmes de formation. Une approche culturelle de l'enseignement ne pourra s'instaurer dans les écoles et dans la formation des maîtres si les groupes de formateurs et de formatrices n'incluent pas la participation active et continue de professeurs enseignant différentes disciplines dans la sélection et l'agencement des savoirs relatifs aux apprentissages visés pour les élèves. En ce sens, la visée d'un programme professionnalisant suppose que les intervenants et les intervenantes conçoivent leurs activités de formation d'une manière différente. La fragmentation de la formation maintes fois dénoncée n'a pu que nuire à la formation d'une culture commune et d'une identité partagée (Lang 1999; Raymond 1998).

Déjà plusieurs facultés (médecine, génie) ont mis en avant des modèles de formation intégrés qui font appel d'une manière différente aux disciplines classiques. Des tentatives intéressantes ont été aussi faites en ce sens par les facultés de différentes disciplines dans le secteur de la formation à l'enseignement. Ces efforts méritent d'être soulignés. Cependant, il est possible d'aller plus loin. Alors que l'ancienne professionnalité se fondait presque exclusivement sur un rapport au savoir académique, la nouvelle s'appuie plutôt sur un rapport au savoir professionnel. C'est pourquoi il apparaît essentiel de marquer une différence entre la formation d'un chimiste, par exemple, et la formation d'une enseignante ou d'un enseignant de chimie. Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas de nier l'importance de la connaissance disciplinaire dans la formation des enseignantes et des enseignants, mais bien de l'orienter dans la visée de formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement de cette discipline. Le contenu disciplinaire offert doit donc être réinterprété à partir des critères de profondeur, d'étendue et de pertinence au regard de ce qui sera enseigné dans le programme scolaire. Encore là, il ne s'agit pas de réduire la formation disciplinaire aux contenus du programme enseigné dans les écoles. Les savoirs disciplinaires à retenir pour la formation des maîtres doivent plutôt être repensés à partir du projet de professionnalisation et complétés notamment par des éléments relatifs à l'histoire des disciplines, à l'épistémologie et à la mise en relation avec les disciplines voisines, éléments requis par l'approche culturelle de l'enseignement de la réforme du programme scolaire. À plus forte raison dès lors, dans le contexte québécois, le savoir-enseigner relève d'une pratique qui ne se réduit pas aux savoirs disciplinaires même s'il leur est foncièrement lié (Lang 1999; Tardif, Lessard et Gauthier 1998). En ce sens, la formation disciplinaire doit désormais se rattacher à l'exercice de la profession d'enseignant et d'enseignante ainsi qu'au mode d'insertion de cette discipline dans le curriculum scolaire (Lang 1999 : 178) :

> « Une formation professionnalisante tente de construire un « savoir enseigner », i.e. une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes; elle prétend dépasser les clivages traditionnels entre formation académique, méthodologique, didactique, pratique, etc. : elle vise à surmonter les juxtapositions et les disjonctions, traditionnelles dans la formation des enseignants, entre les différentes

institutions (université, école professionnelle, établissement de stage ou d'exercice), leurs fonctions (production et diffusion des connaissances, construction d'une identité, de capacités, etc.), les types d'intervenants (enseignant-chercheur, formateur « institutionnel », formateur de terrain, pairs), les modalités d'évaluation, etc. Elle implique donc nécessairement des confrontations d'acteurs ayant des positions institutionnelles, des compétences et des préoccupations différentes : une formation professionnalisante tente donc de nouvelles articulations entre les lieux traditionnels de formation. »

2.2 L'approche culturelle de l'enseignement

2.2 L'approche culturelle de l'enseignement

Dans L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative (1997a), le ministère de l'Éducation insiste particulièrement sur la dimension culturelle de la réforme. En vue de rehausser le niveau culturel du programme de formation des écoles, il est mentionné, dans ce document, que « la révision des programmes d'études prévoira explicitement l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines » (1997a : 13). Plus encore, il est indiqué que « l'on favorisera une approche culturelle pour enseigner ces matières (1997a : 13). Cette « approche culturelle de l'enseignement » touche de manière complexe et profonde le personnel enseignant quant au rôle qu'il aura à jouer et, par ricochet, les formatrices et les formateurs de maîtres dans leurs programmes et activités de formation initiale et continue. Que peut donc signifier une « approche culturelle de l'enseignement »? Et quelles en sont les conséquences sur la formation à l'enseignement? Répondre à ces questions exige d'entrée de jeu que l'on approfondisse le sens et la portée du terme « culture ».

2.2.1 Le concept de culture

Chercher à préciser la signification du mot « culture », c'est se heurter dès le départ à une exceptionnelle polysémie. Kroeber et Kluckhohn auraient en effet répertorié un champ sémantique fort étendu, comportant pas moins de 160 définitions du terme de 1871 à 1950 (Simard 1995), et ce, sans compter la prolifération des discours sur la culture des 40 dernières années. Si ces diverses acceptions déroutent au premier abord, le concept de culture peut cependant être traité de manière simple.

2.2.1.1 La culture comme objet

En premier lieu, la culture peut être représentée en tant qu'objet et être analysée selon deux perspectives : comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif).

Le sens descriptif : la culture première et la culture seconde

Les concepts de culture première et de culture seconde, tels qu'ils sont décrits par Fernand Dumont, permettent de distinguer deux significations au mot « culture » quand on la pense comme un objet construit. En effet, pour lui, « la culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'action, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont 1968 : 51). En ce sens, la culture première, construite et intériorisée par osmose, prend un sens collectif, anthropologique et qui correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société. Cette conception de la culture première, aussi appelée « sociologique », renvoie à « l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, d'une communauté ou d'un groupe, y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus « inavouables » » (Forquin 1989 : 9).

La culture comme objet au sens descriptif peut aussi être comprise autrement. Elle prend alors la signification de distance, de second regard sur le réel ou, comme la nomme Dumont, de culture seconde : « Quand je prends la parole [...] je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même » (Dumont 1968 : 41). La culture seconde se réfère alors à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.

Pour Dumont (1968 : 41), la culture contient à la fois le premier et le second sens : « Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de « culture ». Celle-ci consisterait en deux fédérations opposées des symboles, des signes, des objets privilégiés où le monde prend sa forme et sa signification pour une communauté de conscience. » Au sens descriptif, la culture comme objet comprend donc le monde que l'on porte en soi par imprégnation plus ou moins consciente et la signification que l'on donne à ce monde par distanciation.

Le sens normatif : la personne cultivée

La culture comme objet peut aussi être analysée selon une autre perspective. Elle revêt en ce cas un sens désiré, normatif. La culture fait alors référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre. On peut dès lors se référer de manière globale à « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit « cultivé », c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives » (Forquin 1989 : 9). Ainsi, l'humanisme contemporain ouvert aux sciences, dont le rapport Parent a fait la promotion, porte un type d'idéal de la personne cultivée. Plusieurs débats publics mettent en jeu des conceptions différentes de l'individu cultivé, dont celui du sens à donner à l'expression « culture générale ».

L'école entretient un lien étroit avec ces deux perspectives descriptives et normatives de la culture pensée comme objet. En tant qu'organisation située dans un espace et un temps donnés, l'école fait partie de la culture première. Plus encore, en tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un véritable foyer d'intégration culturelle, un cercle de culture seconde (Dumont 1971). Enfin, comme lieu de travail et de promotion d'un type particulier d'objets de culture seconde estimés désirables, l'école vise à faire acquérir des dispositions et des qualités propres à un esprit « cultivé ». Ainsi, la culture est à la fois la source, la substance et la finalité de l'école (Forquin 1989). La définition de l'être cultivé ne relève pas, bien entendu, d'une démarche objective mais plutôt normative. C'est à l'ensemble de la société d'en débattre et de choisir ce qui, dans les objets de la culture seconde, fera partie de la formation souhaitée de l'individu cultivé. Certains proposeront un retour à la grande culture classique, plusieurs mettront l'accent sur les sciences, d'autres opteront pour un corpus davantage harmonisé par rapport au milieu culturel contemporain, etc.

2.2.1.2 La culture comme rapport

La proposition d'investir l'enseignement d'une « approche culturelle » requiert d'aller plus loin que la seule perspective de la culture pensée comme objet. Il est proposé aux enseignantes et aux enseignants de modifier leurs relations aux savoirs, en d'autres termes, d'enseigner autrement (Montférier 1999). L'hypothèse de Charlot (1997) nous apparaît féconde pour expliciter ce que peut signifier une « approche culturelle de l'enseignement ». Pour lui, le savoir, que l'on peut appeler ici « culture », est non seulement un objet de connaissance mais d'abord et avant tout un rapport. Cette hypothèse concerne le personnel enseignant au premier chef.

Ainsi, selon Charlot (1997 : 91), « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres ». Cette thèse du triple rapport au savoir est intéressante parce qu'elle permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné que certains élèves réussiraient ou non à apprendre mais plutôt comme une relation au savoir à construire. Dans cette perspective, il ne s'agit pas tant de dresser l'inventaire des biens culturels à maîtriser ni d'évaluer la qualité de ceux qui en sont ou n'en sont pas dotés mais de voir l'action de la culture dans l'école comme la construction d'un rapport, c'est-à-dire la mise en place d'un « ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture » (Charlot 1997 : 84). Rapport au monde, rapport à soi et rapport à autrui constituent des dimensions interreliées qui permettent (ou non) à la culture d'émerger à l'école. En ce sens, « réconcilier l'école et la vie par le biais de la culture » constitue la tâche essentielle du maître (Montférier 1999 : 12).

Le rapport au monde

La personne est différente du monde, mais elle s'inscrit toujours dans un rapport au monde. Celui-ci est déjà en elle. Loin d'être une entité vide, l'enfant est déjà héritier du monde et porteur d'une constellation de significations. En effet, le sujet n'aborde jamais le monde tel qu'il est; au contraire, le monde est, de manière permanente, déjà présent en lui, au moyen des catégories du langage qui le constituent. Plus encore, le sujet intériorise à son insu des représentations de classe, de rôle sexuel, de normes de conduite, de goûts, etc., qui le traversent de part en part. Enfin, sa trajectoire personnelle et les particularités de son contexte vont contribuer à le transformer. C'est ainsi que, pour lui, tel événement, telle personne, tel lieu peuvent être significatifs, alors que pour d'autres il n'en est rien. Voilà pourquoi la culture peut être considérée comme un rapport au monde et n'a de signification que dans la manière dont le monde se vit chez l'individu (Zakhartchouk 1999). Et, dans un contexte d'enseignement de masse, dans lequel les élèves présentent des caractéristiques extrêmement hétérogènes, elle se vit de manière complètement différente chez les uns et les autres. Par exemple, les pratiques culturelles à l'égard de la musique écoutée par des adolescents d'un milieu donné (rap, techno, etc.) pourront être tout à fait différentes de celles de l'enseignante ou de l'enseignant de musique formé aux œuvres du répertoire classique.

Le rapport à soi

Cependant, le rapport au savoir, ou à la culture, est aussi un rapport à soi; il comporte donc une dimension identitaire. Comme le mentionne Dumont (1997 : 154), « la découverte de soi n'est possible que par le jeu de la culture ». On n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La connaissance de soi est toujours une compréhension dans la culture et dans l'histoire qui la portent. Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, dans son horizon constitué de signes et de significations (Simard 1999). Toutefois, on peut se reconnaître dans le monde proposé par l'école ou bien s'y sentir comme un étranger. L'apprentissage devient significatif pour un individu quand des liens sont tissés avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repère. Par l'apprentissage, l'élève se construit progressivement une image de lui-même. Si la réussite scolaire produit un effet de renforcement d'eux-mêmes chez certains, l'échec en amène d'autres à chercher un sens et un refuge ailleurs où ils ne se sentent pas exclus. Les compétences de toute nature qu'acquièrent les élèves, à l'école ou hors de celle-ci, leur permettent de négocier une forme de « distinction » (Bruner 1996). La réussite ou l'échec pourra en conduire certains à devenir des transfuges parce qu'ils ne se reconnaissent plus dans leur milieu après s'être approprié les valeurs de l'école ou encore à laisser l'école parce que c'est dans leur milieu qu'ils vivent plus intensément et harmonieusement ce rapport identitaire (Dubet et Martucelli 1996).

Le rapport à autrui

Le rapport au savoir est aussi un rapport à autrui. Le soi est toujours en relation avec l'autre et la dimension identitaire est liée à la dimension relationnelle. « Comprendre un théorème mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligente ou intelligent (rapport à soi), mais aussi accéder à un monde que l'on partage avec d'autres qui possèdent le même savoir (rapport à autrui) » (Charlot 1997 : 85). Si un élève peut, une année, sentir qu'il a la bosse des mathématiques avec telle enseignante ou tel enseignant et détester cette matière l'année suivante, cela peut sans doute s'expliquer à partir de ce triple rapport où un cours devient intéressant ou ennuyeux, selon le cas, quand se nouent ou non, de manière particulière, un rapport au monde (les mathématiques), un rapport à autrui (le maître) et un rapport à soi (réussir ou échouer).

Bref, on ne peut réfléchir à la culture à l'école sans faire porter aussi la réflexion sur le rapport à la culture : « Si le savoir est rapport, la valeur et le sens du savoir lui viennent des rapports qu'implique et induit son appropriation. Autrement dit, un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres » (Charlot 1997 : 74). Si la culture est rapport, alors la question importante pour le maître devient celle de l'éducation et de la transformation de ce rapport à l'école. Car si toute enseignante ou tout enseignant est ainsi constitué d'un rapport au monde, d'un rapport identitaire et d'un rapport à autrui, ce rapport peut être fort différent et éloigné de celui de chacun des élèves qui lui sont confiés et qui possèdent également une vision particulière du monde, d'eux-mêmes et de celui qui leur enseigne. La tâche de l'enseignante ou de l'enseignant

sera donc de créer, par la médiation des objets culturels, un rapport avec eux pour qu'un nouveau rapport au monde advienne et que se forment des êtres cultivés.

2.2.2 Le rôle du maître cultivé

L'enseignante ou l'enseignant détient de la société le mandat d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés (culture comme objet désiré) qui entretiendront un nouveau rapport à la culture, c'est-à-dire au monde, à eux-mêmes, aux autres. Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui-même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté) et il cherche à amener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée.

Toutefois, la culture comme objet et les rapports à la culture ne sont plus ce qu'ils étaient. Ils se sont graduellement modifiés au fil du temps au point que le rôle du maître de demain s'en trouvera foncièrement transformé.

Pendant longtemps, la tâche de l'enseignement a été conçue comme la transmission d'un héritage relativement stable et unifié de connaissances, de valeurs et de conduites. Par l'intermédiaire de l'école, le milieu réussissait à façonner l'enfant conformément à une image qui correspondait à un idéal communément partagé (culture normative). Ce modèle portait en lui une forte cohérence, et l'école en assurait la pérennité et l'efficacité de transmission par une forme de contrôle systémique et systématique sur les populations d'élèves qui lui étaient confiées. La nature de l'héritage que l'école devait transmettre n'était pas remise en cause et, même s'il pouvait y avoir un écart entre l'école (la culture seconde) et le milieu ambiant (la culture première), l'idéal culturel proposé, enraciné dans une si longue tradition, ne pouvait qu'être valorisé par le plus grand nombre. Il y avait comme une sorte de symétrie de rapport entre la culture proposée à l'école et celle à laquelle aspiraient les membres de la société. Le maître était le reflet de la culture et des valeurs promues par le milieu ambiant. Titulaire officiel de la culture valorisée par tous, il pouvait aisément utiliser son pouvoir et son prestige pour en transmettre le contenu.

Au cours des années, ce monde s'est effondré. La culture première n'est plus homogène. Avec l'enseignement de masse et les transformations des sociétés, les populations scolaires se sont grandement modifiées et ne partagent plus le même héritage. La culture seconde s'est également transformée de fond en comble. Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations. L'heure de la fin des grands récits a sonné (Lyotard 1985). La culture normative ne fait plus de nos jours l'objet de consensus. La grande culture humaniste voit son hégémonie sérieusement remise en question, tout comme la vision consumériste et banalisante de la culture, où tout se vaut et se dissout dans le milieu culturel, n'en finit pas d'encaisser les critiques. Et cela n'est pas sans conséquence sur le rôle du maître comme agent de transmission culturel, c'est-à-dire sur son rapport à la culture, donc son rapport au monde, à

lui-même et à autrui. Bref, il « n'existe plus un stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant, dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession » (Dumont 1971 : 53). Son rapport au monde, autrefois si stable, n'en finit pas de se modifier étant donné la prolifération et l'évanescence des savoirs et le conflit des interprétations de ce qui constitue la culture valable; de même, l'image que lui renvoient les élèves, les parents et la société est modifiée; enfin, son univers n'est pas nécessairement partagé par ceux à qui il enseigne, de sorte qu'il se trouve comme en porte-à-faux identitaire.

Si le maître ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni sur une culture normative communément valorisée, alors comment peut-il envisager son rôle comme agent culturel? Autrement dit, quelle est la fonction du maître de demain au regard de la mission d'instruction et d'éducation qui lui est dévolue? Zakhartchouk (1999) la définit de manière générale comme celle de « passeur culturel », et ce, par référence à celui qui fait franchir un obstacle, qui accompagne le voyage, qui permet d'accéder à d'autres rives. Bref, le maître est vu comme celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui.

Dans un article de nature prospective, Dumont (1971) indiquait à cet égard quelques points de repère intéressants. Pour lui, le maître de demain devait être un héritier de la culture, un critique et un interprète. Cependant, cette vision n'est pas simple à réaliser, et cela est sans doute dû en bonne partie au rapport ambigu que nous entretenons, comme société, avec nos origines, comme si, depuis plus de 30 ans, nous avions essayé de vivre un présent sans passé. Et tout s'est déroulé comme si les orientations qu'il avait formulées à l'époque pour faire face à ce nouveau contexte complexe et mouvant n'avaient pas encore réussi à s'incarner véritablement dans les pratiques de l'école et dans la formation des maîtres. L'énoncé de politique éducative publié en 1997 par le ministère de l'Éducation réaffirme et remet à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et aussi un *interprète* de la culture.

2.2.2.1 Le maître héritier

En tant qu'héritier, l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'un monde qui le constitue et avec lequel il entretient un rapport qui, progressivement, façonne son identité. Ce monde n'est pas seulement fait de la culture première (langues, coutumes, modes de vie) dont il est issu mais aussi d'un rapport de distance quant à elle (culture seconde). Le maître, tout comme l'élève, est un héritier. Il doit prendre ses distances par rapport à son monde et saisir la genèse, la nature et les limites de ses représentations. Le maître doit rendre l'élève conscient de son héritage comme si ce dernier devait passer du simple au double héritage. Pour ce faire, le maître doit prendre la mesure de la distance qui le sépare du rapport au monde hérité par ses élèves. À défaut de synthèse unificatrice communément partagée, le maître ré-instaure une sorte de continuité pour recoudre de sens ce tissu culturel déchiré entre son monde et ceux des élèves.

Comme passeur culturel, son rôle consiste à restaurer les continuités et à créer des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains (Simard 1999). Le maître de demain doit donc avoir le sens des genèses et mieux saisir d'où vient le monde actuel. Il doit pouvoir faire des liens entre les divers savoirs qui parlent du monde. Il doit aussi comprendre comment se construit une interprétation du monde et donc se pénétrer de l'épistémologie des disciplines qu'il enseigne. Il doit saisir ce qui fait l'humain malgré les différences entre les êtres.

2.2.2.2 Le maître critique

En tant que critique, le maître a appris (et continuera à le faire tout au long de sa carrière) à prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde. Cependant, pour être critique, il lui faut d'abord savoir ce dont il a hérité. Cela lui permet de débusquer les *a priori* et préjugés de sa culture première. Il sait également que le savoir se construit et que, en tant que construction, il est limité, passager et remplaçable mais néanmoins essentiel pour établir des continuités et se situer dans le monde. Il sait par rapport aux modes consuméristes de culture que jamais des données disparates et interchangeables n'ont fait une culture. Il sait qu'une éducation intellectuelle n'est pas synonyme d'accumulation culturelle.

2.2.2.3 Le maître interprète

En tant qu'interprète, le maître est celui qui transpose la culture. Médiateur de sens, il est fait de ce monde qu'il a interprété et, à son tour, il cherche à le rendre pertinent aux yeux d'autrui. C'est pourquoi il sélectionne, en fonction du groupe d'élèves à qui il enseigne, les éléments d'héritage estimés indispensables et pertinents en ce qui les concerne. Il est comme une sorte d'herméneute, de déchiffreur, à la fois de la matière qu'il enseigne et du groupe d'élèves auquel il s'adresse pour mieux les aider à naviguer dans de nouveaux espaces. Comme activité interprétative, la pédagogie repose sur ce que les anciens herméneutes appelaient la *subtilitas* (Simard 1999), c'est-à-dire moins sur une technique certaine que sur le tact, moins sur l'esprit de géométrie que sur l'esprit de finesse, moins sur la méthode rigide que sur la manière souple, en d'autres mots, sur le jugement et la sensibilité.

2.2.3 La formation du maître cultivé

Le concept d'enseignant cultivé, de l'enseignante ou l'enseignant comme passeur culturel, comme héritier, critique et interprète de la culture, peut servir de guide pour infléchir la réflexion et l'action dans une direction particulière, notamment en ce qui concerne les dispositifs de formation des maîtres. En fait, il faudrait en arriver au point où l'on sente qu'il existe, dans la formation des maîtres, une véritable « déformation professionnelle » non pas au sens négatif du terme, comme on l'entend souvent, mais dans la visée de créer véritablement chez le futur enseignant ou enseignante une formation culturelle qui le différencierait du citoyen ordinaire mais aussi des autres professions. Cette formation implique

non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet mais aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement.

Former une enseignante ou un enseignant cultivé, c'est bien sûr lui faire acquérir différents objets de culture, différents savoirs puisqu'ils sont essentiels à la formation culturelle. Ces objets de culture font référence, d'une part, aux domaines d'apprentissage : les langues, la science et la technologie, les arts, l'univers social et le développement personnel. D'autre part, ils se réfèrent aux objets de savoirs de nature pédagogique ou didactique, dont les approches, les méthodes, les moyens et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de la classe.

Cependant, ces différents objets de savoirs, qu'ils soient de nature disciplinaire, pédagogique ou didactique, si essentiels soient-ils, ne suffisent pas pour que l'apprentissage s'effectue chez les élèves. Il faut amener le futur maître à voir sa discipline comme une professionnelle ou un professionnel qui aura à l'enseigner.

La profession enseignante ne peut faire l'économie du rapport à autrui, c'est-à-dire les élèves, les parents et la communauté. Autrement, ce serait former l'enseignante ou l'enseignant comme si sa profession ne le mettait en scène qu'avec son savoir, tout en considérant comme négligeable la présence d'autrui.

Qui plus est, un concept ou un savoir a une histoire dont la connaissance par les élèves peut servir d'ancrage ou d'obstacle à la compréhension (Giordan 1994). La conséquence négative la plus probable du déni du rapport entre l'élève et le savoir sera celle de la résistance, de l'exclusion ou du décrochage de ces derniers qui ne se reconnaîtront pas dans le monde de l'enseignante ou l'enseignant. C'est pourquoi il apparaît important, dans un processus de formation culturelle des futurs enseignants et enseignantes, de les sensibiliser à l'importance du rapport des élèves aux objets de culture. C'est ainsi que le maître devra non seulement être doté d'une connaissance de la matière mais aussi, à la manière de Shulman (1987), d'une connaissance pédagogique de la matière, à savoir une forme de prise en considération d'autrui, des élèves, dans l'enseignement même des objets de culture. Le développement d'une culture proprement pédagogique, c'est-à-dire liée au travail des enseignantes et des enseignants et à ceux à qui il s'adresse, doit aussi être considéré comme un élément essentiel de la formation du futur maître.

Aussi, on aurait tort, comme dans certaines formes de pédagogie nouvelle, d'être uniquement à l'écoute des besoins des élèves comme s'ils n'étaient pas porteurs de contenus idéologiques de la culture première dont il faut les faire se distancier. Former un maître, c'est aussi le préparer à assumer son rôle de passeur culturel. C'est le former à être celui qui fait accéder l'élève à d'autres rives, celui qui le guide de manière critique et l'aide à s'orienter dans le monde.

Comme le signalaient justement Lussato et Messadié (1986), la culture nous rend plus intelligents par complexification; elle aide à mieux voir, à saisir les

nuances, à mieux diagnostiquer la réalité; elle est en quelque sorte une matrice de compréhension du monde, de soi-même, d'autrui. Plus encore, la culture donne plus de possibilités pour inventer des solutions, elle ajoute pour ainsi dire des cordes à l'arc de l'enseignante ou de l'enseignant et lui permet d'intervenir avec plus de pertinence.

Cependant, entendons-nous bien, il ne s'agit pas ici de la culture quiz ni de la culture hautaine mais plutôt de la culture comme *raison sensible* qui nous fait entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui. Sans cette sensibilité du rapport, la culture pourra être aussi formelle et empreinte d'académisme que la plus stérile des techniques et provoquer l'exclusion. C'est pourquoi il ne suffit pas d'ajouter des « cours de culture », des objets culturels, même s'ils sont essentiels, dans un programme pour développer une approche culturelle de l'enseignement. Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur de maîtres, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer. Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture.

En ce sens, il convient de reprendre les mots de Javeau (1974 : 52) :

> « Repenser la culture! Vais-je donc proposer d'abord, une nouvelle définition? Je m'en garderai bien! Mais je ne pourrai m'empêcher, à propos de la culture, de faire un peu de lyrisme. Et je dirai, en dehors des sentiers battus et rebattus de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie culturelle, que la culture c'est ceci : c'est ce qui fait plaisir au cœur de l'homme... On peut être cultivé comme on respire, c'est la première chose à apprendre ou à rapprendre. La culture ne se porte pas comme une médaille sur la poitrine, mais bien comme une nourriture au creux de l'estomac. »

Chapitre 3

Les compétences professionnelles

3 LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Le concept de compétences, plus précisément celui de compétences professionnelles, a été retenu comme visée de la formation à l'enseignement, et ce, par souci de cohérence avec l'orientation concernant la professionnalisation.

La première section de ce chapitre traite du concept de compétences professionnelles. Au cours des dernières années, la littérature à cet égard a proliféré et a été largement utilisée pour orienter non seulement les formations professionnelles en général mais aussi la formation professionnelle en matière d'enseignement. De cette abondante littérature présentant des points de vue diversifiés, il s'est avéré nécessaire de faire ressortir certaines caractéristiques essentielles. Soulignons que le sens qui lui est attribué se nourrit des travaux accomplis dans divers champs de connaissances. La recherche et les ententes de partenariat devraient contribuer à en singulariser le sens pour la formation à l'enseignement. Ainsi, on retient que la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin.

La seconde section présente le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. Ce référentiel comporte, pour chacune des compétences retenues, les éléments suivants : un énoncé de compétence, le sens de la compétence, les composantes de la compétence ainsi que le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale.

3.1 Le concept de compétences professionnelles

3.1 Le concept de compétences professionnelles

La documentation à propos du concept de compétence est devenue de plus en plus importante depuis une dizaine d'années. C'est à n'en pas douter un concept qui retient l'attention. Les définitions sont nombreuses, contiennent des dimensions variées et peuvent parfois sous-tendre des perspectives théoriques différentes, voire opposées : « D'ailleurs, il n'y a pas une seule acception du terme. Selon l'interlocuteur, selon le point de vue et selon l'utilisation de la notion de compétence, les définitions sont différentes, incompatibles parfois » (Minet cité dans Minet, Parlier et de Witte (1994 : 16)).

« Connaître un concept, c'est connaître son pouvoir et ceci au sens où un concept est un outil conceptuel pour résoudre un certain nombre de problèmes » (Rey 1998 : 203). Le concept de compétence oriente la vision de l'enseignement. Il faut donc baliser la signification de cette approche encore relativement nouvelle, car son potentiel est intéressant, les enjeux sont importants et les dérives possibles se révèlent nombreuses. C'est pourquoi la définition du concept implique d'en expliciter le sens. Pour ce faire, il convient de l'aborder de différentes manières et sous des angles variés.

De prime abord, il est possible de donner une signification au concept de compétence par la négative, c'est-à-dire en naviguant entre deux écueils à éviter : celui de la spécification abusive et celui de la formule creuse ou de la généralité. Le premier danger qui menace l'utilisation du concept de compétence est celui de la dérive techniciste qui risque de cadenasser les idées et l'action par l'excès de précision. En effet, il est inutile de changer une liste de connaissances et d'habiletés pour un référentiel de compétences si ces dernières ne sont que des nouveaux mots pour signifier une même orientation qui a été fortement critiquée au cours des années : « [La pédagogie par objectifs], en réduisant les apprentissages à la réalisation d'une série d'objectifs comportementaux, conduisait à une parcellarisation telle que les élèves ne pouvaient plus voir le sens de ce qu'on leur faisait faire, et telle qu'il n'était pas sûr que la somme des comportements appris constitue véritablement la finalité dont ils étaient censés être les composants » (Rey 1998 : 32). Aller dans ce sens serait simplement substituer un nouveau vocabulaire à l'ancien et non procéder à un changement fondamental de perspective. Formuler des compétences implique ainsi, en premier lieu, de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des dizaines de comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

À l'inverse du premier, le second danger qui guette ce type d'approche consiste à formuler les compétences d'une manière tellement générale qu'elles ne signifient plus rien de précis et n'engagent plus la pensée et l'action dans une direction particulière. Les énoncés produits ne sont alors qu'une série de formules creuses qui ne peuvent en aucune manière fournir une orientation quant à l'élaboration des programmes de formation et soutenir les formateurs dans leurs actions. Énoncer des compétences pour orienter la formation à l'enseignement nécessite ainsi d'incliner la réflexion vers la recherche d'une définition de la professionnelle ou du professionnel à former.

Enfin, une autre manière d'ajouter à la compréhension du concept de compétence est de le penser à partir de ce à quoi il s'oppose. L'approche par compétences est polémique au sens où elle se dresse contre une conception de l'enseignement et des programmes conçus comme transmission de savoirs compartimentés. Elle implique ainsi que les acteurs se concertent dans l'élaboration des programmes de formation et suppose un véritable travail d'équipe. L'approche par compétences résiste à une vision uniquement formelle et abstraite de l'enseignement. Une compétence est toujours une compétence pour l'action : « Une somme de savoirs n'a jamais constitué une compétence pour l'action » (De Witte cité dans Minet, Parlier et de Witte (1994 : 31)).

3.1.1 Les caractéristiques liées au concept de compétence

La littérature fait état d'un certain nombre de caractéristiques dont certaines apparaissent essentielles à la compréhension du concept de compétence.

3.1.1.1 La compétence se déploie en contexte professionnel réel

Toute action ou pensée se situe en contexte. On ne peut donc pas utiliser l'argument de la présence ou de l'absence de contexte comme critère de distinction entre la compétence et l'habileté. Cependant, il est possible de qualifier le contexte en tant qu'il se rapproche plus ou moins de la situation professionnelle réelle et d'utiliser ce critère pour discriminer les compétences et les habiletés. Contrairement aux habiletés qui sont des savoir-faire qui peuvent se réaliser dans une situation où ne sont présentes seulement qu'un certain nombre de variables comme dans les simulations ou les laboratoires, la compétence est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes réelles est à l'œuvre. C'est par la présence ou non de l'ensemble des variables du contexte réel d'action que Le Boterf (1997) distingue les expressions « savoir-agir » et « savoir-faire » qui, autrement, sont synonymes. Le savoir-agir peut se définir comme la compétence exercée en situation professionnelle, alors que le savoir-faire (ou habileté) est l'action exercée en contexte contrôlé ou plus ou moins artificiel.

3.1.1.2 La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe

Le contexte réel comme critère distinctif permet de lever une ambiguïté qui traverse les propos de plusieurs auteurs prétendant que la compétence serait plus générale que l'habileté. Rey (1996) mentionne à cet égard que les compétences-comportements sont du même niveau que les habiletés. Par exemple, « être capable de mettre des noms communs par ordre alphabétique » (Rey 1996 : 28) est une compétence-comportement, autrement dit, une habileté. Alors, une compétence peut être du même niveau de simplicité que l'habileté, tout comme une habileté peut être d'un niveau de complexité élevé et faire appel à des habiletés de niveau inférieur. La distinction entre les deux, compétence et habileté, se situerait plutôt du côté de la présence ou non du contexte réel. Ce dernier met en scène toutes les variables de l'action professionnelle. De ce point

de vue, l'argument soutenant que la compétence est a priori complexe et l'habileté simple ne se révèle guère discriminant. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, celui des compétences en matière de formation initiale à l'enseignement, un niveau intermédiaire de complexité semble souhaitable pour éviter, comme nous l'avons mentionné plus haut, un catalogue comprenant des dizaines de compétences ou encore des énoncés tellement généraux qu'ils ne guident pas l'action.

3.1.1.3 La compétence se fonde sur un ensemble de ressources

La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte d'action. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans un contexte d'action donné. Soulignons que la compétence ne se réduit pas aux ressources personnelles. Ces dernières peuvent venir du milieu : collègues, personnes-ressources, réseau de pairs, banques de données, littérature spécialisée. Par ailleurs, si la personne compétente fait appel à ces ressources, la compétence ne se réduit cependant pas à celles-ci. Une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir.

De plus, alors qu'un savoir-faire peut fort bien exister en l'absence de savoirs qui le fondent, une compétence exige nécessairement le savoir de l'action accomplie. Le maçon qui est capable d'exécuter certains actes mais qui se montre incapable de théoriser en quelque sorte son savoir-faire est réputé habile, mais il ne peut être considéré comme compétent. Tout comme le savoir ne garantit pas le savoir-faire, ce dernier n'assure pas l'expression d'une compétence professionnelle. Cependant, on n'insistera jamais assez sur l'importance des savoirs dans la compétence. Quand on voit le maître comme *héritier,* c'est précisément dans ce réservoir de savoirs qu'il puise. Quand on le voit comme *critique,* c'est dans le recul qu'il prend au regard de ces savoirs et qu'il classe et organise à sa manière.

3.1.1.4 La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle

S'il est nécessaire de posséder des savoirs, des savoir-faire et des attitudes dans son réservoir de ressources pour fonder la compétence, cette dernière exige cependant un aspect de plus, soit un contexte réel pour advenir. La personne habile sait mobiliser, mais la personne compétente sait mobiliser en temps et espace réels et pas seulement en temps et espaces simulés ou contrôlés. Cette contrainte du contexte d'action professionnelle exige que, dans le vif de l'action, la personne compétente sache interpréter les exigences et les contraintes de la situation, repérer les ressources disponibles et faire une action en intégrant, en combinant, en orchestrant ces ressources de manière pertinente et efficace par rapport à la situation donnée. La compétence n'est pas de l'ordre de l'application mais de celui de la construction. Cette décision d'action sur le vif exige du jugement, un sens de l'à-propos et de la sagacité. L'enseignante ou l'enseignant

peut alors être vu comme un *interprète* au sens où il lit la situation d'une certaine manière, lui donne une signification et, au besoin, s'adapte, invente ou improvise pour y faire face.

3.1.1.5 La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle

La compétence comme savoir-agir permet d'atteindre des objectifs estimés souhaitables. Le maître a la responsabilité de permettre aux élèves de développer certaines compétences et d'inculquer des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société estime indispensables pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et exerçant un métier ou une profession : « La compétence peut être plus qu'un ensemble de mouvements objectivement constatables, elle est aussi action sur le monde, définie par son utilité sociale ou technique, en un mot elle a une fonction pratique » (Rey 1998 : 34).

3.1.1.6 La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente

La compétence est une potentialité d'intervention qui permet de circonscrire et de résoudre des problèmes propres à une famille de situations. Elle se manifeste, en contexte réel, par une performance efficace, efficiente et immédiate. De plus, la compétence se réalise de manière récurrente dans diverses situations et indique ainsi que le savoir-agir est stabilisé. L'efficacité et l'efficience d'une personne compétente ne sont pas le fruit du hasard ni non plus de réussites ponctuelles.

La personne compétente agit efficacement, c'est-à-dire conformément aux standards attendus. Cependant, il y a nombre de façons d'atteindre les buts; plusieurs moyens peuvent être utilisés et certains sont plus efficaces que d'autres. L'efficacité de l'experte ou de l'expert peut être vue comme une forme d'idéal à atteindre. Cependant, l'efficacité réelle de la personne compétente n'a pas nécessairement à être comparée à celle de l'experte ou de l'expert. La personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources en situation, comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu mis dans les mêmes conditions. Le seuil de performance n'a donc pas à être établi à partir de l'agir de la personne experte mais en ayant pour référence celui de la personne qui se comporterait raisonnablement bien comme professionnelle reconnue dans les mêmes circonstances. À cet égard, la performance attendue de la part des sortantes et des sortants au terme de la formation à l'enseignement ne devrait pas être celle évidemment de l'enseignante ou l'enseignant expert ou chevronné, mais plutôt celle que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession.

De même, l'agir compétent est non seulement un acte réussi mais aussi un acte efficient et immédiat. La compétence est ainsi suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide et avec une certaine économie de moyens.

3.1.1.7 La compétence constitue un projet, une finalité sans fin

Comme nous l'avons mentionné, les compétences s'inscrivent dans un continuum passant du simple au complexe. Au niveau de complexité le plus grand, il n'y a pas, pour ainsi dire, de fin à la fin projetée. Par exemple, personne n'a jamais accompli de manière définitive et totale la compétence qui consiste à développer la pensée critique. La compétence, du moins celle qui se situe à un niveau élevé de généralité, gagne donc à être perçue comme un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable.

3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

3.2 Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante

La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement s'appuie sur un référentiel de douze compétences professionnelles.

Chacun des énoncés exprimant les compétences professionnelles est précisé par une description générale du sens de la compétence et un certain nombre de composantes. Un niveau de maîtrise est aussi défini pour chaque compétence professionnelle. Les composantes des compétences décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques. Même si ces derniers sont essentiels et sous-tendent les compétences, le ministère de l'Éducation considère que la spécification de ces savoirs est la responsabilité de chaque université lors du processus d'élaboration de ses programmes de formation. Aussi, les composantes associées à chacune des compétences professionnelles doivent être perçus comme des balises pour guider les choix au regard des objets de savoirs lors de l'élaboration des programmes de formation.

Si les énoncés concernant les compétences professionnelles ainsi que les composantes qui leur sont rattachées s'appliquent à tous les maîtres, qu'ils soient chevronnés ou débutants, **le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession**. À cet égard, le référentiel de compétences présente des limites certaines. En effet, la littérature actuelle rapportant principalement des travaux accomplis en matière de formation continue ou en contexte de travail fait surtout ressortir les pratiques professionnelles du maître chevronné. Les travaux sur les maîtres débutants sont disparates ou incomplets et ont souvent tendance à présenter les lacunes au lieu d'expliquer ce qu'ils sont capables de faire au terme de leur formation initiale. De plus, les standards de compétences formulés par divers groupes de travail ou commissions n'ont pas encore été vérifiés par des observations et des appréciations étayées du fonctionnement des débutantes et des débutants en milieu de travail. Des chantiers de recherche sont donc à mettre en oeuvre pour contribuer à définir ce qu'il est réaliste d'attendre de la part des sortantes et des sortants de la formation initiale.

Signalons que le référentiel n'indique aucune pondération relative au regard de chacune des compétences professionnelles ou de chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement. De tels paramètres pourraient éventuellement être fixés par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, s'il le jugeait approprié.

Enfin, les douze compétences professionnelles ont été regroupées en quatre catégories dans le schéma qui suit. Ces compétences sont interdépendantes au sens où leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement. De même, les composantes doivent être entendues comme mises en œuvre de manière interactive et non de façon linéaire. Il ne s'agit donc pas d'opérations à effectuer dans l'ordre, mais de démarches qui ont une influence mutuelle et se modifient au fur et à mesure de la prise en considération des éléments qu'elles impliquent.

Les compétences professionnelles

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Acte d'enseigner

3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et solaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Identité professionnelle

11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPÉTENCE N° 1

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

L'approche culturelle de l'enseignement constitue l'une des deux orientations générales du présent document. La culture doit donc traverser l'ensemble du référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante. C'est pourquoi, dans plusieurs composantes de chacune des compétences professionnelles, on trouve des références explicites à la dimension proprement culturelle. Cependant, en vue de faire ressortir l'importance des savoirs culturels (disciplinaires et curriculaires) dans le domaine de l'enseignement, il est opportun d'examiner comment cette finalité de base en formation à l'enseignement peut se traduire de manière encore plus explicite dans une compétence professionnelle.

On est souvent porté à croire que tout ce qui concerne la culture se passe en dehors de l'école : dans les musées, au théâtre, dans les endroits de manifestations artistiques, etc. Bien entendu, ces lieux, comme plusieurs autres, sont des endroits privilégiés d'expression culturelle. Cependant, il faut le reconnaître, ils n'en ont pas le monopole. En effet, en tant que cercle de culture seconde, l'école est le lieu par excellence de la formation culturelle des élèves. C'est le plus souvent au cours de son séjour prolongé et continu à l'école que l'élève passera progressivement de la culture première à la culture seconde. En cela, l'école joue un rôle de premier plan au regard de la dimension culturelle.

La culture seconde est évidemment présente dans les contenus des programmes scolaires. Ceux-ci proposent différents regards qui permettent à l'élève de comprendre diverses facettes du monde et de se distancier de sa culture première. Toutefois, la culture ne se réduit pas à ces seuls contenus sélectionnés par l'école. Un maître ne peut soutenir de façon appropriée les élèves dans leurs apprentissages si son savoir ne déborde pas le cadre nécessaire mais restreint des contenus indiqués dans les programmes scolaires. Si cela était, il serait aussitôt conduit à enseigner de manière mécanique en suivant à la lettre, servilement, les contenus des manuels ou du programme de formation. Il ne pourrait s'éloigner des contenus officiels ni créer des situations à partir des éléments qui émergent du contexte particulier de sa classe. Autrement dit, il ne pourrait adapter son enseignement à son groupe afin de rendre les apprentissages significatifs pour les élèves.

Le danger du technicisme en matière d'enseignement réside précisément en cela; en raison d'une connaissance insuffisante de la discipline ou des objets d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant n'est pas en mesure de saisir ni d'établir des liens, tant dans la planification qu'en cours d'action, entre les éléments de contenus pour amener les élèves à créer des rapports entre les savoirs et à donner du sens à leur apprentissage.

Cependant, le danger du technicisme a son envers, soit l'académisme. Dans ce cas, le maître, bardé de son savoir, ne crée pas de rapports entre son savoir, sa culture seconde et celle des élèves à qui il s'adresse. Le titre de l'ouvrage de Saint-Onge (1993), Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils?, met justement sur la piste de cette seconde dérive où le rôle du maître ne consiste qu'à transmettre des savoirs comme si la connaissance d'un contenu entraînait automatiquement l'apprentissage chez les élèves. Dans cette perspective, quand les élèves ne comprennent pas, quand ils ne transfèrent pas leurs apprentissages en d'autres contextes, la responsabilité leur revient toujours. Dans ce cas, le savoir du maître serait vu comme la condition nécessaire et suffisante pour enseigner. Cette vision, trop largement répandue, comporte cependant d'importantes lacunes. C'est pourquoi la notion du pédagogue cultivé implique non seulement la connaissance par l'enseignante ou l'enseignant d'objets de la culture seconde contenus dans les programmes scolaires et bien au-delà, mais aussi et surtout la création par le maître, chez les élèves, d'un nouveau rapport à la culture. C'est sans doute en cela que se dessine la spécificité de cette occupation. L'enseignante ou l'enseignant, même s'il puise aux savoirs savants, doit mettre en scène les savoirs pour un public donné, les élèves.

Entre le technicisme et l'académisme, il y a donc un espace qu'il convient d'explorer et qui correspond au travail du maître. Alors qu'au technicien de l'enseignement il manque la connaissance culturelle nécessaire pour créer un rapport, au second, l'académicien, fait défaut un rapport à autrui pour créer des situations d'enseignement-apprentissage significatives.

Même si, à l'évidence, on reconnaît d'emblée l'importance de la connaissance de la discipline et du programme de formation dans l'intervention pédagogique, il n'en demeure pas moins qu'encore peu de travaux ont montré empiriquement comment cette connaissance peut influer concrètement sur la pratique de l'enseignement (Grossman 1991a et 1991b; Shulman 1986a et 1986b; Byrne 1983). Cette facette centrale de l'acte pédagogique que Shulman (1986a) appelle le *missing paradigm* est encore négligée par la recherche sur le travail enseignant. Certains résultats de recherche ont permis cependant de mieux saisir comment la connaissance disciplinaire et curriculaire de l'enseignante ou de l'enseignant peut avoir une incidence sur sa pratique. Elle semble bien avoir un effet « dans la tête de l'enseignant » et, partant, sur des gestes professionnels précis tels que la planification, le choix des buts, le choix des contenus et des activités d'apprentissage, la liberté par rapport au manuel de base, la nature des exemples utilisés, les liens faits avec des problèmes de la vie courante, avec d'autres disciplines, d'autres programmes d'études, d'autres échelons et la manière de concevoir l'évaluation (Martineau et Gauthier 1999).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats et méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.

Pour rendre possible l'exercice de son rôle de passeur culturel (Zakhartchouk 1999), l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir mobiliser des savoirs de culture seconde en ce qui concerne les savoirs tant savants que scolaires contenus dans le programme de formation afin de les rendre intelligibles et de soutenir les élèves dans leur démarche d'apprentissage. Il doit être en mesure de situer l'apport des savoirs savants à la compréhension des contenus disciplinaires du programme de formation en vue d'établir des liens entre les savoirs disciplinaires et les savoirs scolaires. Qui plus est, les savoirs scolaires ou les contenus disciplinaires du programme de formation doivent être vus comme des ressources à mobiliser pour développer des compétences chez les élèves. Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant doit agir en héritier, c'est-à-dire saisir et traduire les points de repère fondamentaux, les concepts, les postulats et les méthodes. Voilà ce qui ressort de recherches portant sur la connaissance, par les enseignantes et les enseignants, de leur discipline et de leur programme de formation au regard de la contribution à leur enseignement.

Plusieurs chercheurs (Gudmunsdottir 1990; Wilson et Wineburg 1988; Hashwey 1987; Leinhard et Smith 1986) ont montré que le niveau et la qualité des connaissances de la structure substantive (concepts) et syntaxique (méthodes) de la discipline influent sur la manière dont les enseignantes et les enseignants présentent leur matière à leurs élèves, notamment en ce qui concerne la planification didactique et la sélection des contenus. Ils soulignent en outre que les maîtres dont la formation d'origine était la plus éloignée du contenu du cours à enseigner étaient également ceux qui suivaient le plus servilement le manuel. Reynolds et autres (1988) rapportent des résultats similaires selon lesquels les enseignantes et les enseignants les plus solides dans leur connaissance de la discipline sont aussi les plus susceptibles de s'éloigner de l'organisation du contenu telle qu'elle a été établie dans les manuels et démontrent plus de flexibilité à cet égard. Enfin, l'étude de Hashweh (1987 et 1985) montre que la connaissance de la discipline par l'enseignante ou l'enseignant peut avoir un effet sur la qualité de ses exemples et de ses explications et sur son attitude critique par rapport au manuel de base.

De plus, notons que l'accumulation de connaissances disciplinaires ne signifie pas nécessairement une compréhension cohérente de cette discipline (Wilson et Wineburg 1988). Pas plus qu'un tas de briques ne fait une maison, l'accumulation de connaissances sans liens ne permet pas une compréhension intégrée et flexible ni ne facilite l'apprentissage des élèves.

Par ailleurs, certaines recherches soulignent qu'il y a une différence dans l'enseignement d'une même discipline en fonction de la connaissance du programme de formation à enseigner. Carlsen (1988), par exemple, a montré que, lorsque les enseignantes ou les enseignants sont moins familiarisés avec le contenu du programme de formation, ils sont plus enclins à privilégier une approche centrée sur le travail individuel et tendent à contrôler la discussion et à monopoliser la parole en classe. De plus, ils ont tendance à

limiter les possibilités de questions de la part des élèves au sujet du contenu. De son côté, Grossman (1990) souligne l'importance pour le maître de connaître non seulement les thèmes horizontaux qui sont au programme d'un échelon donné et des liens qui les unissent, mais aussi leurs rapports verticaux avec ce que les élèves ont appris dans les années antérieures et ce qu'ils apprendront ultérieurement.

Une approche culturelle de l'enseignement ou un enseignement culturel des disciplines présuppose donc que le maître lui-même a une compréhension disciplinaire plus étendue que ce qu'il doit enseigner dans le programme de formation. Sa compréhension dépasse la simple accumulation de faits et contient des points de repère structurés et structurants pour favoriser l'établissement de liens par l'élève. De même, elle implique non seulement la maîtrise des éléments de contenus dans le programme de formation mais aussi leur intégration horizontale et verticale.

☛ Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.

La culture seconde dont le maître est l'héritier lui permet de mieux comprendre le monde et de le rendre significatif pour l'élève et elle facilite aussi l'adoption d'un regard critique sur sa discipline et sur les contenus à enseigner. Un regard critique signifie que l'enseignante ou l'enseignant peut porter un jugement sur les énoncés qui sont produits dans les disciplines et les programmes de formation et estimer leur effet dans son contexte.

Ni les disciplines scientifiques ni les programmes scolaires ne sont des objets indépendants de ceux qui les ont construits. Ce sont des productions culturelles historiquement situées. En ce sens, les disciplines scientifiques ne représentent pas une réalité immuable et objective dont les énoncés sont l'expression du réel tel qu'il est. Elles sont plutôt construites socialement, possèdent leur histoire et évoluent dans la controverse des écoles de pensée. Elles font voir non pas le réel tel qu'il est, mais tel qu'elles le construisent. Il en va de même pour les programmes scolaires. Eux aussi se sont transformés dans le temps et font l'objet de débats. En ce sens, tant les savoirs savants que les savoirs scolaires ne peuvent être considérés comme des vérités indépendantes des contextes académiques ou sociaux qui ont présidé à leur formation (Tom 1997 et 1992).

C'est pourquoi le pédagogue cultivé ne peut se limiter à n'être qu'une courroie de transmission de contenus produits en dehors de lui comme si ces contenus étaient neutres. Non seulement il lui faut se les approprier et en saisir la structure mais il doit aussi en voir les conditions d'émergence et les limites. En ce sens, le maître doit être capable de procéder à une lecture critique de la discipline enseignée et du programme de formation.

Un enseignement culturel des disciplines requiert une compréhension de la genèse et de l'épistémologie de la discipline. Dans le contexte réel de sa classe, l'enseignante ou l'enseignant est appelé à mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des groupes d'élèves hétérogènes de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés. Cette finalité du développement de compétences qui figure dans le programme de formation des élèves amène souvent l'enseignante ou l'enseignant à

inscrire sa discipline en relation avec d'autres et à travailler en interdisciplinarité. À l'intérieur d'une équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant se doit ainsi de distinguer la contribution des diverses disciplines à la résolution d'un problème donné. Il situe sa discipline avec la spécificité de ses méthodes et des questions qu'elle pose sur le réel, mais il fait preuve également d'ouverture sur les autres disciplines qui ont leurs exigences et leurs méthodes propres.

- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.

L'enseignante ou l'enseignant qui, dans son travail auprès des élèves, joue un rôle d'interprète de la culture établit des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves, et ce, afin de faciliter la quête de sens chez eux.

Pour ce faire, l'enseignante ou l'enseignant tente de saisir les rapports construits par les élèves avec les différents objets de culture du programme de formation. Il met en place des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves de devenir conscients de leur culture première ainsi que des a priori et des préjugés dont ils sont imprégnés relativement aux objets de culture. Il relie ce legs du milieu d'origine des élèves aux agents sociaux (famille, médias, publicité, loisirs, etc.) et aux procédés d'acculturation des jeunes pour en discerner les continuités et les ruptures par rapport aux significations portées par les contenus scolaires. Il clarifie ainsi sa compréhension des rapports que les élèves entretiennent avec les contenus disciplinaires à maîtriser. Cela lui permet d'estimer les types de passages à faire franchir aux élèves pour que les contenus du programme de formation élargissent les points de référence qu'ils ont déjà. Cette prise en considération d'autrui, c'est-à-dire des élèves, permet d'aborder l'enseignement-apprentissage dans une approche culturelle.

À la différence d'une pédagogie uniquement centrée sur les besoins des élèves et fermée au monde qui les entoure, l'enseignante ou l'enseignant écoute les élèves afin de trouver des entrées qui ouvrent des passages aux contenus culturels du programme de formation. Il décèle des enjeux ou des défis humains dans les propos ou les questions que les élèves apportent relativement à leur vie quotidienne. Il transforme ces questions en prétexte ou en tremplin pour déclencher des recherches d'information, d'autres points de vue ou encore de démarches disciplinaires ou sociales qui ont été menées pour répondre à de telles questions. Il rattache les propos des élèves à des oeuvres du patrimoine scientifique et culturel en suscitant des explorations de leurs origines sociohistoriques, de leurs caractéristiques, de leur langage, de leurs codes, des moyens et des regards que ces ouvrages ont légués aux générations subséquentes.

Comme le suggère Zakhartchouk (1999), la médiation culturelle du maître est essentielle pour que les élèves rattachent les objets de leur milieu quotidien à des thèmes, à des récits ou à des productions du patrimoine scientifique et culturel. Une telle médiation combine l'écoute attentive des élèves et l'astuce, la ruse, voire le détournement de leurs propos pour faire émerger les défis qui les poussent vers la recherche d'éléments de référence présents dans l'espace social. Tout en amenant les élèves à prendre du recul par rapport à leur culture d'origine et aux objets courants de consommation culturelle,

l'enseignante ou l'enseignant en fait ressortir les points communs et les éléments de partage avec des productions disciplinaires ou des pratiques sociales valorisées dans le programme de formation.

En équilibre dynamique entre la création de ruptures et le tissage de continuités, la médiation culturelle du maître rend accessibles et porteurs de sens les langages et les codes qui semblent peu familiers aux élèves ou difficiles, voire inquiétants. En plus du fait de ne pas perdre de vue ce que les élèves « savent déjà », il utilise les pratiques de leur vie quotidienne (loisirs, consommation, santé, fréquentation des médias, etc.) et les produits (objets, textes, relations interpersonnelles) qu'elles engendrent pour ancrer, motiver et diriger l'effort d'apprentissage de langages et de codes nouveaux pour les élèves, faisant de ces pratiques des lieux d'aboutissement ou de réinvestissement des apprentissages.

L'accès des élèves au « non-familier » peut aussi passer par le repérage et l'analyse critique des dimensions économiques, historiques et sociales des produits médiatiques ou de consommation que ceux-ci et celles-ci utilisent. Les origines de certaines émissions, de personnages ou de jeux populaires, les thèmes qui les animent, l'histoire et les enjeux de leur production, les technologies de fabrication, l'étendue et les raisons de leur popularité ainsi que les paramètres de leur mise en marché offrent des entrées à l'étude de l'évolution, au moyen des regards de différentes disciplines, des productions culturelles et des contextes sociaux dans lesquels elles s'insèrent.

- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.

L'enseignant ou l'enseignante construit avec ses élèves une « culture de classe », des points de référence communs, une identité, des valeurs, des manières de faire et de communiquer qui sont partagées et valorisées par l'ensemble des élèves. Pour ce faire, il suscite l'expression et l'écoute de leurs points de vue et de leurs sources et amène les élèves à établir des formes de compréhension partagées. Quand cela se produit, il circonscrit les lieux d'incompréhension ou de conflit et en examine le sens et les portées individuelles et collectives (dans la classe et hors de celle-ci) avec les élèves. Il invite les élèves à décrire des situations à partir de points de vue ou à prendre le rôle d'autres élèves et à expliquer leur compréhension de ces points de vue. L'enseignant ou l'enseignante aide les élèves à mettre en évidence leurs différences et la richesse de celles-ci pour la qualité des apprentissages et de la vie collective de la classe. Il relie ces échanges d'idées à des situations de la vie sociale dans lesquelles la diversité des apports individuels est source de bonne entente, de plaisir, de découvertes ou de réalisations.

Le maître maintient aussi une attitude de remise en question devant les « évidences » de la vie courante. Il les examine à partir d'autres points de vue, doute de ce qu'il sait avec les élèves, cherche avec eux des moyens de travailler les questions surgies des discussions et cironscrit les limites et les possibilités des connaissances disponibles.

☛ Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

Le pédagogue cultivé est conscient de ses origines, de son cheminement et des influences qui ont façonné son identité et ses pratiques culturelles. Il assume sa propre culture et en reconnaît les potentialités et les limites. Il évalue de manière critique ses propres pratiques culturelles et prend des moyens pour les enrichir et les diversifier. Cette prise de distance par rapport à lui-même et à sa propre acculturation le sensibilise non seulement aux différences chez ses élèves, mais aussi à la pluralité des influences qui les forment.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant ne se limite pas aux seules questions didactico-pédagogiques liées aux apprentissages des élèves. En tant qu'acteur social, il est au cœur d'enjeux sociaux, politiques, économiques et organisationnels qui ont un effet dans sa classe même et touchent son rôle de maître et son comportement à l'égard de ses élèves. Les décisions qu'il prend au jour le jour ne sont pas que scolaires, elles ont aussi une signification sociale, politique et économique. C'est pourquoi il ne peut exercer de façon appropriée son rôle sans faire porter sa réflexion sur ces dimensions de son action. Il établit des relations entre les idées et les formes pédagogiques et l'histoire culturelle et entre les procédés sociaux d'instruction, d'éducation et de socialisation. Il décèle la présence d'idéologies dans les formes scolaires (actuelles et passées) et les rapports de ces idéologies avec les éléments structurants de la société.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Au terme de sa formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
✔ *de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites;*
✔ *de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève;*
✔ *de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.*

COMPÉTENCE N° 2

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Si la famille est un lieu incontournable pour favoriser l'acquisition d'habiletés orales élémentaires, l'école, de son côté, est irremplaçable pour initier à la langue écrite et à l'apprentissage de la langue orale normée (Lebrun et Préfontaine 1999). Quand on considère la complexité du monde actuel, il devient évident que des habiletés linguistiques minimales acquises dans la famille ne sauraient suffire pour permettre aux individus d'exercer un emploi, voire de s'intégrer socialement. On comprend alors pourquoi l'apprentissage de la langue maternelle doit occuper la première place et qu'elle doit être apprise et perfectionnée à l'école (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997).

Cependant, la nécessité de l'apprentissage de la langue va bien au-delà des seules considérations sociales et économiques, car la langue est, fondamentalement, objet de culture et rapport à la culture. En effet, « [s]ans doute parce que nous communiquerons mieux en la maîtrisant bien, mais d'abord et essentiellement parce que la langue maternelle (ou la langue d'enseignement) n'est pas seulement une langue de communication, elle est un patrimoine qui nous met au jour. On l'apprend pour communiquer, bien sûr, mais on l'apprend surtout pour pouvoir à travers elle se dire à soi-même et atteindre, sinon la création littéraire, du moins cette forme d'expression de la liberté qu'est la pensée personnelle » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997 : 48). Cette position rejoint celle qui a été exprimée par le Conseil supérieur de l'éducation (1987) pour qui la langue est vue non seulement comme un instrument de communication mais comme un outil majeur d'initiation culturelle et une clé d'accès aux grands domaines de connaissances. En ce sens, la langue constitue le véhicule privilégié pour entrer en relation avec le monde, avec les autres et avec soi.

À cet égard, l'ensemble du personnel enseignant, et non seulement celui dont c'est la spécialité, occupe une place centrale pour l'amélioration de la qualité de la langue parlée et écrite des élèves. C'est pourquoi l'exigence de la correction de la langue n'appartient pas qu'aux seuls spécialistes de la langue d'enseignement, car « tout enseignant du primaire ou du secondaire, est, à sa façon, un enseignant de langue » (Lebrun et Préfontaine 1999 : 67). Il faut donc que tous les futurs maîtres soient capables de s'exprimer dans une langue orale et écrite de qualité dans l'exercice de leur fonction (Ouellon et Dolbec 1999).

Qu'est-ce qu'une langue de qualité? Ouellon et Dolbec (1999 : 6) soulignent qu'une « langue de qualité est une langue qui permet d'avoir accès à toutes les facettes de la connaissance et au plus large éventail de possibilités de communication, une langue qui permet d'exprimer clairement sa pensée, de la nuancer, tant à l'oral qu'à l'écrit ». À ce propos, les opinions sont très diversifiées et s'étalent pour ainsi dire sur un continuum qui va du purisme le plus intransigeant au laxisme qui ouvre la porte à bien des abus (Simard 1990). Pour leur part, Ouellon et Dolbec (1999), qui rejoignent en cela Simard (1990), adoptent une position mitoyenne en soulignant qu'une langue de qualité peut être conçue comme celle qui permet de communiquer aisément avec les autres parlant la même langue, de façon tant orale qu'écrite, tout en étant marquée également par des particularités linguistiques qui caractérisent de manière précise les sociétés. Celles-ci se manifestent particulièrement sur le plan de la prononciation et du vocabulaire (Moreau 1999).

Au-delà de cette exigence de qualité qui pourrait être valorisée par une communauté linguistique, il convient d'aller plus loin encore et de situer l'exigence de compétence linguistique au regard des particularités mêmes du travail enseignant. À cet égard, on attend du maître qu'il fasse un usage professionnel de la langue. En effet, le maître joue en premier lieu un rôle de modèle et de référence auprès des jeunes (Lebrun et Préfontaine 1999). Dans la langue parlée, il distingue, dans sa performance linguistique, le registre familier du registre correct et sait opérer le passage entre la langue parlée standard et la langue écrite standard afin de soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Il exerce à ce propos une fonction extrêmement délicate qui consiste à évaluer et à corriger la langue de ses élèves sans pour autant les dévaloriser ni les stigmatiser (Brent 1999). « Plutôt que de se cantonner dans des dites... ne dites pas... pourquoi les maîtres ne profiteraient-ils pas de ce que leurs élèves ou étudiants connaissent déjà pour les amener à une maîtrise éclairée de la variation linguistique et pour leur faire réaliser toute la force de ce formidable instrument de pouvoir qu'est la langue » (Verreault 1999 : 36)? Plus encore, le maître sait employer des termes justes, prodiguer des explications compréhensibles, poser des questions claires, donner des consignes précises aux élèves, et ce, tant sur le plan des contenus à faire apprendre que sur celui de la conduite de la classe. Plusieurs auteurs mentionnent à ce propos que les enseignantes et les enseignants plus efficaces ont un usage économique et fonctionnel de la langue au sens où ils sont capables de communiquer promptement aux élèves, de façon claire et intelligible, le contenu de leur pensée (Gauthier et autres 1997). Précisons que, dans le cas d'une enseignante ou d'un enseignant, un usage professionnel de la langue ne signifie pas la même chose que la connaissance manifestée par un professionnel de la langue, comme celle de l'écrivain, du spécialiste de la linguistique ou de la grammaire. La compétence linguistique de l'enseignante ou de l'enseignant n'a pas à être calquée sur celle de ces spécialistes, mais elle doit dépasser celle qui est communément partagée par tous les citoyens et comporter des usages précis qui la distinguent de celle des autres professions. L'initiation des jeunes à la langue et à la culture donne au travail enseignant un caractère particulier et spécialisé à cet égard.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.

L'enseignante ou l'enseignant, même s'il doit prendre en considération le parler de ses élèves, ne fait pas partie de leur groupe social. En tant qu'adulte mandaté par la société pour les instruire et les éduquer, on ne s'attend donc pas qu'il parle comme eux, même s'il est sensible à leur variété linguistique. Au contraire, s'il admet la présence, par exemple, dans le parler des élèves d'une sorte de code dans lequel ceux-ci et celles-ci se reconnaissent, il « doit plutôt les sensibiliser au fait que ces mots pourtant usuels (qu'ils emploient) sont parfois critiqués et qu'ils risquent d'être mal jugés par certains s'ils les utilisent dans des contextes officiels » (Verreault 1999 : 36). Cependant, une prise de position en faveur de la qualité de la langue ne doit pas se faire au détriment du respect de la variété : « elle devrait notamment tenir compte de la distinction entre l'usage naturel de la langue et la capacité de s'ajuster linguistiquement aux diverses situations de communication » (Ouellon et Dolbec 1999 : 18).

De façon générale, il semble que les individus tendent à s'exprimer de manière plus soutenue dans certaines situations à caractère officiel (Ostiguy et Tousignant 1993). C'est pourquoi les communications orales ou écrites de l'enseignante ou de l'enseignant, dans le cadre de ses fonctions, doivent correspondre à ce que l'on est en droit de s'attendre d'un corps de professionnelles ou de professionnels de l'enseignement. Dans le même ordre d'idées, s'il est observé que certaines personnes plus scolarisées (tel le personnel enseignant) peuvent employer entre elles dans des contextes non officiels de communication un langage plus populaire ou familier, il n'en demeure pas moins qu'elles sont capables d'utiliser, dans leur contexte professionnel, un langage plus soigné qui n'appartient pas à la langue générale (Verreault 1999).

- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.

Comme le soulignent Ouellon et Dolbec (1999), les maîtres doivent non seulement avoir une connaissance théorique des règles de la langue écrite mais également les mettre en pratique dans toutes leurs productions écrites. À cet égard, ils jouent un rôle important de modèle pour leurs élèves et pas uniquement lorsqu'ils corrigent leurs copies. De même, les communications destinées aux parents sont un signe visible de la maîtrise de la langue et plusieurs parents, avec raison, sont particulièrement sensibles à cet aspect.

Plus encore, ce ne sont pas seulement les enseignantes et les enseignants de langue qui sont touchés par la qualité de la langue; celle-ci est la responsabilité de tous, peu importe la discipline visée. L'équipe-école doit faire un effort concerté en ce sens afin que la langue d'enseignement soit une préoccupation constante pour tous les élèves.

- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.

Le contexte actuel de la réforme accorde beaucoup plus d'autonomie au personnel enseignant et à l'équipe-école en matière de choix pédagogiques. Les enseignantes et les enseignants seront sollicités pour expliquer et justifier les actions qu'ils font dans leur classe et dans l'école. Ils doivent être capables d'argumenter quant au sens et à la pertinence de leurs choix devant les élèves, devant leurs pairs, devant la direction, devant les parents et devant les partenaires engagés dans les projets de l'école ou les services aux élèves. Cette composante mobilise plusieurs ressources liées à la maîtrise de la langue : d'abord celle de construire et de mettre en discours pour soi-même une description solide de ses pratiques et de leurs fondements; ensuite, celle d'expliciter ses pratiques dans un langage clair et précis, qui prend en considération les caractéristiques des interlocuteurs concernés; puis, celle de mettre en évidence les valeurs et les visées qui fondent ces pratiques en montrant leur expression dans les interventions adoptées et les effets qu'elles suscitent; enfin, celle d'utiliser des notions et des arguments provenant de la littérature professionnelle et de données de la recherche pour étayer ses choix (voir la compétence nº 3). Dans les discussions, l'enseignante ou l'enseignant exerce aussi sa vigilance pour détecter les expressions ou les termes souvent employés dont le sens peut varier selon l'expérience et l'origine des membres du groupe. Il ou elle veille à ce que ces différences soient mises en évidence et à ce que le groupe élabore des significations et des points de référence communs.

- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.

Selon Ouellon et Dolbec (1999 : 18), les maîtres devront acquérir un vocabulaire plus étendu et une syntaxe plus variée de façon « à pouvoir satisfaire une plus grande variété de besoins et de situations de communication ». Cela est d'autant plus important quand on considère l'hétérogénéité des effectifs scolaires dans le contexte actuel où pour plusieurs élèves la langue maternelle n'est pas la langue d'enseignement.

Par ailleurs, l'enseignement exige un usage précis de certains termes. L'enseignante ou l'enseignant peut, par l'emploi de vocables imprécis ou non appropriés, produire des erreurs de compréhension chez ses élèves. Il peut aussi faciliter l'apprentissage par un usage pertinent de concepts, de métaphores, d'exemples ou d'analogies. En effet, Shulman (1987) a beaucoup insisté sur ce point en popularisant le concept de connaissance pédagogique de la matière qui exprime en quelque sorte la capacité du maître à faire un usage précis de la langue pour faciliter l'apprentissage des élèves.

- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.

Tous les enseignants et les enseignantes doivent être soucieux de la qualité de la langue de leurs élèves, et ce, tant dans la langue parlée que dans la langue écrite. Sur ce point, le maître doit cependant faire preuve de discernement. Comme le souligne Brent (1999 : 125) le maître québécois est devant un dilemme : d'une part, l'application d'une norme pédagogique de la langue basée sur celle des classes moyennes ou supérieures,

définie ailleurs, et trop éloignée de l'usage québécois et, d'autre part, une norme pédagogique basée sur l'usage populaire au Québec. Selon lui, un compromis entre ces deux extrêmes serait plus acceptable. Car il ne faut pas oublier que l'élève, de son côté, fait aussi face à un dilemme de normes langagières : celles qui correspondent à l'usage linguistique de son milieu d'appartenance et de ses pairs, et celles, externes, qui représentent la variété linguistique officielle de l'école qui peut parfois s'aligner sur un usage puriste de la langue. Selon Brent (1999), c'est la présence d'importantes réactions d'évaluation négative de la part des maîtres, à l'égard des façons de parler et d'écrire d'un grand nombre de leurs élèves, qui provoque ou augmente l'insécurité linguistique, voire l'insécurité cognitive des élèves visés, ce qui n'est pas, selon lui, sans rapport avec le taux élevé d'abandon scolaire au Québec. C'est pourquoi, s'il semble essentiel de corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites, il convient cependant pour l'enseignante ou l'enseignant de faire preuve de jugement.

De plus, et cela vaut pour l'ensemble des éléments se rapportant à cette compétence, on ne peut laisser à l'enseignante ou à l'enseignant de langue la responsabilité de veiller à l'amélioration de la qualité de la langue des élèves. C'est une responsabilité que toute l'école doit partager.

☛ Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

L'enseignante ou l'enseignant peut découvrir par la lecture d'œuvres de qualité une mine d'exemples dont il peut s'inspirer. De même, il existe bon nombre d'ouvrages de référence comme les grammaires et les dictionnaires qui constituent des ressources essentielles au personnel enseignant. Cependant, pour s'y référer et en faire un usage pertinent, l'enseignante ou l'enseignant doit avoir une maîtrise suffisante de sa langue. Un maître peut avoir oublié une règle ou une exception et peut se servir de ces outils pour éviter une erreur que reproduiraient les élèves. Toutefois, on ne peut douter de ce que l'on ne connaît pas. C'est pourquoi le maître doit avoir une connaissance suffisante de la langue pour faire un usage approprié de ces ressources essentielles. Le développement de cette compétence linguistique n'est cependant jamais achevé et fait partie d'un processus de formation continue.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Si la compétence linguistique s'avère un élément essentiel à bien des occupations, elle concerne tout particulièrement l'enseignement. En effet, le maître, quelle que soit sa discipline, emploie la langue dans l'ensemble des activités en vue de faciliter l'apprentissage des élèves. Il est constamment un modèle pour des apprentis. Il est donc nécessaire que les enseignantes et les enseignants, dès leur entrée dans la profession, manifestent une bonne qualité de langue écrite et orale.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone;*
✔ *de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.*

COMPÉTENCE N° 3

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La conception de l'apprentissage véhiculée dans les programmes de formation s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste selon laquelle l'élève devient l'acteur principal de ses apprentissages. En plaçant les apprentissages des élèves au cœur de l'acte d'enseigner, la réforme du curriculum « réanime les éléments les plus essentiels du métier pour les renforcer et les soutenir » (Bisaillon 1994 : 13). La conception de situations d'enseignement-apprentissage constitue l'un de ces éléments les plus fondamentaux.

Concevoir veut dire créer des situations signifiantes et ouvertes pour permettre aux élèves de progresser vers la maîtrise des compétences de fin de cycle, des apprentissages complexes qui s'étalent sur plus d'une année. L'approche par compétences valorise le processus menant aux apprentissages, l'intégration des apprentissages ainsi que le développement d'habiletés intellectuelles complexes. Cela sous-entend que, à la différence de situations où c'est le maître qui est actif et qui traite avec les objets d'apprentissage, les situations d'apprentissage signifiantes et ouvertes engagent les élèves dans des démarches qui mobilisent leurs représentations et leurs acquis antérieurs, leur en font percevoir les limites et les obligent à manipuler et à maîtriser de nouvelles connaissances pour repérer et résoudre un problème, accomplir une tâche ou réaliser une production ou un projet. C'est la finalité de la maîtrise de compétences qui oriente la planification de l'enseignement. Comme l'affirment Jonnaert et Vander Borght (1999 : 49), « compétence et situation sont indissociables : la compétence est toujours fonction de la situation qu'elle a permis de résoudre avec succès ».

La planification de l'enseignement par l'équipe pédagogique s'oriente dès lors vers une pratique inventive et collaborative dont la logique diffère de celle de la planification de l'enseignement ordonnée en vue de la maîtrise de savoirs décontextualisés ou d'objectifs parcellarisés (Gather-Thurler 2000; Tardif 2000). Cette pratique implique, à plusieurs titres, le déploiement de nouveaux rapports aux différents savoirs (entre autres, les savoirs savants, les contenus disciplinaires des programmes, les connaissances et les représentations des élèves) mis en jeu dans les situations d'enseignement-apprentissage. C'est dans l'articulation de ces différents rapports aux savoirs que le maître incarnera l'approche culturelle de l'enseignement qui sous-tend la présente réforme. Cette approche engage les acteurs (élèves et maîtres) de la situation d'apprentissage dans de multiples échanges d'idées entre les différents héritages culturels dont ils sont porteurs afin qu'émergent de nouveaux rapports à soi, aux autres et au monde. Conscient de sa

position d'héritier, d'interprète et de critique des legs de sa culture première et des cultures secondes qui l'ont formé, le maître inclut dans sa réflexion sur les situations d'apprentissage porteuses de sens pour les élèves les rapports aux savoirs que ceux-ci et celles-ci ont reçus de par leur socialisation familiale et leur parcours scolaire. La délibération sur les situations d'apprentissage pertinentes pour des élèves donnés engage donc toute une dynamique, « un véritable tourbillon de connaissances et de savoirs » (Jonnaert et Vander Borght 1999 : 122).

Une double révision des rapports aux savoirs savants

La première révision des rapports aux savoirs savants a trait aux relations avec l'épistémologie et la genèse des disciplines. La formation initiale et continue du personnel enseignant a très rarement été conçue comme comportant une solide formation épistémologique. Ce fait est pour le moins surprenant vu l'étendue et la complexité des savoirs mis au jour par les travaux sur les contenus et les processus de pensée des enseignantes et des enseignants (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard 1997; Raymond 1993; Elbaz 1991 et 1983; Clark et Peterson 1986). Bien qu'ils soient jugés essentiels dans la formation à l'enseignement, les savoirs savants ont longtemps été considérés comme des vérités indépendantes des contextes académiques et sociaux qui en ont favorisé l'émergence (Tom 1997 et 1992).

Le développement d'une approche culturelle de l'enseignement implique, notamment, une compréhension des cultures secondes des disciplines, particulièrement de leur genèse[1], des caractéristiques des regards qu'elles posent sur le monde, des procédés selon lesquels une interprétation (artistique, littéraire, mathématique, scientifique) se construit. Déchiffrer l'héritage d'une culture disciplinaire va au-delà d'une maîtrise de ses concepts, notions et principes centraux. Cela suppose une compréhension des postulats épistémologiques et des règles méthodologiques qui constituent sa manière de construire le monde. Cette saisie permet d'établir une distance critique par rapport aux savoirs savants, une distance nécessaire pour en apprécier le potentiel, les limites et, surtout, le caractère passager et mouvant. La relativisation des contenus, des contextes et des modes de construction des savoirs savants place le maître dans un rapport plus libre devant les experts. Ce nouveau rapport l'amène à poser des questions, à exercer son jugement et surtout à envisager des manières de penser le recours à l'expertise par ses élèves dans les tâches d'apprentissage comportant le recours à des connaissances « scientifiques » pour réaliser un projet.

La seconde révision des rapports aux savoirs savants concerne leurs relations avec les contenus disciplinaires du programme de formation. L'expression « contenus disciplinaires[2] » du programme de formation donne à penser qu'il s'agit essentiellement d'éléments issus des disciplines scientifiques ou des savoirs savants construits par les spécialistes des différentes disciplines. Or, l'élaboration de programmes scolaires implique, entre autres, des opérations de sélection, de reconstruction, de reformulation et

1. Fourez (1998 : 35) : « Le paradigme d'une discipline est un ensemble de présupposés et de normes grâce auxquels il est possible de construire des représentations du monde tel que le voit cette discipline. Les savoirs ainsi produits sont standardisés. Le paradigme d'une discipline – et partant son regard sur le monde – sont le résultat d'une invention historique, d'une stabilisation et d'une institutionnalisation de certaines approches [...] La naissance d'un paradigme peut s'analyser comme un événement de l'histoire. »
2. Ministère de l'Éducation (2000 : 6) : « Le contenu disciplinaire comprend des données, des notions, des faits, des concepts, des règles, des lois, des stratégies et des principes propres à chaque discipline. Les éléments du contenu disciplinaire sont présentés par catégories et sont sélectionnés en fonction des compétences, des capacités et des habiletés sollicitées chez l'élève. »

de réaménagement de savoirs savants en fonction de finalités socialement assignées à l'école. De plus, les programmes scolaires incluent des savoirs qui ne sont pas issus des disciplines scientifiques, mais de « pratiques sociales de référence » (Jonnaert et Vander Borght 1999; Fourez 1998; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy 1997; Caillot 1996; Lenoir 1993; Martinand 1986) ou de connaissances issues de l'établissement scolaire (Lenoir et Hasni, à paraître) jugées importantes par les concepteurs des programmes.

Une autre expression de l'approche culturelle de l'enseignement réside dans la compréhension et l'appréciation des distinctions entre discipline scientifique et discipline scolaire ou savoirs savants et savoirs scolaires et des rapports complexes qu'ils entretiennent (Jonnaert et Vander Borght 1999; Fourez 1998; Fourez, Englebert-Lecompte et Mathy 1997; Lenoir 1993; Lenoir et Hasni, à paraître[3]). Cette distinction est nécessaire pour situer la nature des contenus disciplinaires du programme de formation : ce sont des ressources à développer et à mobiliser aux fins du développement de compétences. Ces ressources, à la suite des États généraux sur l'éducation, ont été retenues comme essentielles, à partir d'une analyse de pratiques sociales, de traditions scolaires et de débats sur le type de personne éduquée et cultivée que l'école devait former (Ministère de l'Éducation 1997).

Une révision des rapports aux contenus disciplinaires du programme de formation

Outre qu'ils entretiennent des relations avec d'autres types de savoirs, les contenus disciplinaires du programme de formation ne sont plus retenus pour eux-mêmes. Ils contribuent au développement et à l'exercice de compétences en tant que ressources à faire acquérir aux élèves et à mobiliser dans la résolution de problèmes significatifs de leur vie personnelle et associative. Cette vision des contenus disciplinaires du programme remet en question l'enseignement « centré sur la mémorisation de connaissances spécifiques sans aucune préoccupation au regard des situations dans lesquelles ces connaissances seront mises en œuvre » (Legendre 2000 : 2). Le maître préoccupé de développer des compétences chez ses élèves regarde d'un autre œil les contenus disciplinaires des programmes. Il se demande si ces contenus seront réinvestis dans d'autres situations scolaires et dans la vie extrascolaire des élèves. Dans l'affirmative, il repère ces situations, en examine le rôle et la contribution des contenus disciplinaires : par exemple, ceux-ci permettent-ils de fonder des décisions à prendre? de représenter un phénomène ou un objet? de communiquer avec différents publics? de consulter des experts? d'avoir accès à de nouvelles ressources? de prendre part à un débat dans l'école, la communauté ou la société? de concevoir et de produire des œuvres? de se rapprocher de personnes ou de groupes peu connus? de diluer des préjugés? Ou, au contraire, ces contenus se transformeront-ils en connaissances inertes une fois la mesure du

3. L'analyse de Lenoir et Hasni (à paraître) fait ressortir quatre conceptions des relations entre discipline scolaire et discipline scientifique. Selon la première, « la discipline scolaire serait un prolongement de la discipline scientifique de référence ou au moins, elle découle directement de celle-ci » (p. 11). La deuxième conception envisage la discipline scolaire comme un produit et un enjeu sociaux : dans ce cas, « la société – ou un de ses segments – définit la nature et le contenu des disciplines scolaires » (p. 14). La troisième perspective conçoit la discipline scolaire comme un produit historique de l'école : « une discipline scolaire » (les auteurs citent en exemple la grammaire scolaire et plusieurs personnages historiques rencontrés à l'école) serait « le résultat d'une production de l'école » (p. 16). Enfin, dans la quatrième perspective, une discipline scolaire serait issue « d'interactions entre la société, l'école et les savoirs scientifiques » (p. 18). L'examen de tels rapports se réfère aux processus de développement des curriculums, processus auxquels bien peu d'enseignants ont accès, directement ou indirectement, alors qu'ils déterminent en grande partie les orientations et l'organisation de leur travail.

rendement terminée? Avant même de relier les contenus aux élèves, il faut donc les réinterpréter et les mettre en correspondance avec les situations scolaires et extrascolaires dans lesquelles ils seront réinvestis.

Une révision des rapports aux savoirs des élèves

Comme l'affirme Legendre (2000 : 1), « la notion de compétence n'est pas elle-même socioconstructiviste ou cognitiviste ». Elle a d'ailleurs donné lieu à plusieurs dérives technicistes qui rappellent les programmes formulés en fonction d'objectifs d'apprentissage multiples et morcelés qui ne parviennent pas à avoir du sens pour les élèves et qui ne sont pas mobilisés dans les situations de leur vie personnelle ou dans leur formation subséquente. La conjugaison de l'approche par compétences et d'une conception de l'apprentissage centrée sur les élèves requiert la prise en considération des conceptions et des caractéristiques des élèves dans la création des situations d'enseignement-apprentissage. Le maître clarifie sa compréhension des rapports que ses élèves entretiennent avec les contenus à maîtriser. Détiennent-ils des conceptions en relation avec ces contenus? Leurs expériences de vie les ont-elles mis en contact avec les situations ou les objets d'apprentissage? Quels types ou quels modes de compréhension en ont-ils retiré? Comment ces entendements diffèrent-ils des caractéristiques des savoirs à apprendre? Cette appréciation des legs de la culture première des élèves implique aussi chez l'enseignante ou l'enseignant la compréhension de sa propre culture première, en particulier des modes d'intériorisation du métier et de la position d'élève qui ont marqué sa propre socialisation. La lecture critique de sa culture première et de sa socialisation scolaire lui permet d'en saisir les limites et d'apprécier la distance qui le sépare de ses élèves, de leurs représentations et de leurs pratiques au regard des objets d'apprentissage. Pour trouver le terrain sur lequel rencontrer les élèves et créer des situations d'apprentissage, il faut non seulement mesurer l'écart entre leurs connaissances préalables et les savoirs des programmes mais aussi se rendre compte de la complexité des démarches et des étapes à franchir sur le chemin de la construction de compétences.

La multiplicité de rapports aux savoirs dynamiques et mouvants fait ressortir la forte composante didactique de cette compétence (Jonnaert et Vander Borght 1999; Perrenoud 1999). Lors de la création de situations d'apprentissage, l'équipe pédagogique est constamment aux prises avec la question du sens : le sens d'une compétence, le sens des contenus disciplinaires du programme dans le développement d'une compétence, les relations entre ces contenus, les savoirs savants et les pratiques sociales pertinentes, les significations portées par les élèves, ce qui peut être signifiant pour les élèves pendant l'apprentissage, dans leurs rapports entre eux et avec l'enseignante ou l'enseignant et, ultérieurement, dans les situations où ces contenus disciplinaires seront mobilisés. Au lieu, comme certains le décrient, de renvoyer ces contenus à l'arrière-plan, la création de situations d'enseignement-apprentissage signifiantes exige bien au contraire d'en discerner les origines et le rôle, de les situer par rapport à d'autres savoirs et de les réinterpréter en fonction des élèves à qui l'on enseigne.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.

Si l'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu responsable des résultats d'apprentissage de ses élèves vu le nombre et la diversité des personnes qui y contribuent, il est responsable des moyens mobilisés pour instruire et éduquer les élèves (voir la compétence nº 12). À cet égard, il doit être capable de démontrer qu'il met en scène les meilleurs moyens compte tenu de son contexte. Pour y arriver, il fait référence aux ressources que constituent les données de la recherche sur l'enseignement. Au cours des vingt dernières années, la recherche en matière de didactique et de pédagogie a élaboré une base de savoirs professionnels pour l'enseignement qui fournit des concepts fondateurs (par exemple, les notions de motivation scolaire, de stratégies cognitives et métacognitives, de représentation, d'obstacle épistémologique, de transposition didactique) et qui met en évidence des pratiques prometteuses ainsi que des gestes professionnels efficaces (Jonnaert et Vander Borght 1999; Gauthier et autres 1997; Reynolds 1989). En collaboration avec l'équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant met à jour ses connaissances sur ces concepts et pratiques, en sélectionne et adapte les aspects pertinents à son contexte.

- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.

Cette composante de la compétence s'exerce d'abord à l'étape de la planification d'un cycle d'apprentissage pour les élèves. L'équipe pédagogique s'approprie les compétences à faire développer aux élèves pendant le cycle concerné et les contenus disciplinaires à acquérir et à mobiliser dans la construction de ces compétences. Elle examine la contribution de savoirs savants à la compréhension des contenus du programme. Elle établit des liens entre les champs d'apprentissage, les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie dans lesquels ces compétences seront contextualisées. Elle trace la progression des apprentissages des élèves à l'intérieur du cycle et participe à l'élaboration des propositions concernant les modalités d'application du régime pédagogique, les adaptations du programme et la répartition du temps par matière qui seront discutées et ensuite approuvées par le conseil d'établissement.

Cette composante s'exerce par la suite à l'étape de la planification immédiate de situations d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant analyse les contenus disciplinaires qui y seront mobilisés. Il s'assure d'en maîtriser les significations ainsi que d'en connaître les origines et les ramifications afin de les situer en relation avec les notions, concepts, principes et méthodes d'un champ de connaissances. Il s'agit ici, comme l'explique Fourez (1998 : 37), « de distinguer l'élaboration d'un îlot de rationalité relatif à une situation (moment théorique de construction de connaissance et réponse à la question : « De quoi s'agit-il? ») du projet d'action (moment d'action et pratique) ». Dans la démarche de la création d'une situation d'apprentissage, il y a donc ce moment d'étude et d'approfondissement des contenus disciplinaires concernés pour en apprécier le sens, la

portée et les relations avec d'autres savoirs, en particulier leur rattachement à des cultures ou à des visions disciplinaires ou encore à des pratiques sociales codifiées[4].

- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.

En collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant établit l'ordre dans lequel les contenus seront abordés, afin que les situations d'apprentissage intègrent les apprentissages antérieurs, ceux qui sont requis pour aborder un projet, se pencher sur un problème ou commencer une tâche, et préparent aux apprentissages à effectuer dans les situations subséquentes. Il n'y a pas de séquence optimale, car cet ordre est tributaire, selon les champs d'apprentissage, de l'emboîtement et de la hiérarchisation des notions ou des contenus et de ce que les élèves apportent à une situation d'apprentissage (voir la composante nº 3). De plus, les approches adoptées (situations-problèmes, productions culturelles, tâches techniques, recherches ou projets) pourront parfois bousculer la séquence initiale si les exigences du projet ou du problème requièrent de s'attarder sur des contenus dont la maîtrise s'avère nécessaire, alors que cela n'avait pas été anticipé.

Cette planification inclut aussi celle des dispositifs d'évaluation. L'équipe pédagogique conçoit les caractéristiques des situations et les critères qui vont permettre de vérifier l'intégration des apprentissages à la fin du cycle. Elle détermine aussi des étapes au cours du cycle qui permettront de faire un bilan des acquis des élèves en vue d'informer les parents et l'école de la progression des élèves en question vers la maîtrise des compétences de fin de cycle.

Quant à l'évaluation formative, l'enseignante ou l'enseignant insère dans la mise au point des situations d'apprentissage des éléments, des étapes et des stratégies de rétroaction (venant de la situation elle-même, des autres élèves ou de lui-même) qui renseignent l'élève sur sa progression et qui permettent de la réguler. Les données sont utilisées pour faire le bilan des activités et circonscrire les types de ressources qu'elles ont permis d'exploiter et de développer chez les élèves. L'enseignante ou l'enseignant module la suite des activités en conséquence.

---

4. Cela amène l'enseignant, comme le fait ressortir Vander Borght (1996 : 265-266) pour l'enseignement des sciences, à réaliser que les mots choisis pour parler des connaissances dans les programmes et ensuite en classe sont porteurs d'idéologie : « Une représentation des sciences encore répandue actuellement [et qui transparaît dans les programmes scolaires] est celle que l'on peut qualifier d'empiriste. < Elle considère que les théories scientifiques sont l'aboutissement de la mise en œuvre d'une méthode quasi algorithmique d'observation-hypothèses-expériences-vérifications-lois (Bernard, 1865), fonctionnant en vase clos et qu'il s'agirait d'appliquer cycliquement sur tout ce qui nous entoure pour connaître de plus en plus de choses. Ce faisant, l'activité de recherche apparaît comme une opération de découverte, sans risque, d'une réalité en soi (Mathy et Fourez, 1990). > [...] Les élèves pourraient alors croire que la lecture « scientifique » du monde permet de comprendre celui-ci dans sa globalité et dans sa totalité [...] Une autre représentation des sciences, qualifiée de constructiviste, < recentre le débat sur le processus de construction théorique grâce auquel les scientifiques mettent localement de l'ordre dans un domaine (Mathy et Fourez, 1990) > et lie la construction des connaissances aux projets humains. Là où l'empiriste disait : < le monde est ainsi >, les constructivistes auront plutôt tendance à simplement dire : < dans cette situation-ci, il nous paraît plus intéressant de nous représenter le monde de telle façon > [...] Il n'y a pas un [et un seul] discours scientifique mais toujours plusieurs possibles et ces discours sont reliés aux enjeux de l'enseignement des sciences. Développer une optique empiriste des sciences pourrait faire croire que le travail des scientifiques consiste à révéler < la nature des choses telles qu'elles sont >. Celui qui aurait la connaissance des < choses scientifiques > [soit l'expert] posséderait le pouvoir du savoir par rapport à celui qui n'aurait pas une connaissance jugée équivalente. Dès lors une discussion avec les experts serait difficile [...] L'élève formé à une optique constructiviste des sciences pourrait mieux comprendre et prendre de la distance par rapport à l'avis d'experts, c'est-à-dire < faire bon usage des experts >. »

- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.

La transformation des propositions des programmes de formation en objets et en situations d'apprentissage demande de les interpréter en fonction du bagage véhiculé par les élèves au regard de ces apprentissages et parfois aussi de l'école. Jonnaert et Vander Borght (1999 : 104) estiment que « l'enseignant doit vivre une rupture épistémologique par rapport au savoir de référence, et par rapport à ses propres connaissances sur ce savoir, pour être capable de prendre en compte les conceptions des élèves et leurs théories dans la tête à propos de ce même savoir ». Toutefois, il ne s'agit pas de vérifier ce que les élèves savent déjà, au moyen de tests sur les préalables ou de questions à la classe sur ce qui a déjà été traité. Tenir compte des conceptions et des théories dans la tête des élèves implique de considérer que leurs expériences scolaires et extrascolaires peuvent les avoir amenés à se construire des représentations et des explications à propos des contenus et des situations scolaires et aussi des aspects du monde (prise en considération de leur rapport au monde). L'exploration des représentations des élèves permet à l'enseignante ou à l'enseignant de développer une connaissance pédagogique de la matière (Shulman 1987, 1986), c'est-à-dire de prévoir les trajets, les défis et les tâches d'apprentissage à bâtir pour mener les élèves vers une compréhension plus complexe, enrichie des outils et des connaissances du champ d'apprentissage.

Dans la majorité des cas, l'élève ne livre pas, sur simple interrogation, les idées qu'il a sur un objet d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant doit créer des situations qui vont lui permettre d'observer et d'explorer les conceptions des élèves. Le chemin à tracer pour construire des savoirs plus complexes surgit des explorations des manières des élèves d'aborder une tâche et d'expliquer ce qu'ils font. Cette exploration en situation montre le caractère concret, dynamique et ancré dans la réalité des élèves de cette composante de la compétence. Conscient aussi que les conceptions de ses élèves diffèrent, l'enseignant ou l'enseignante les met en interaction non seulement pour susciter la mise au jour de ces différences, mais aussi pour, de par leurs confrontations, amorcer leur déstabilisation qui sera suivie d'une séquence de défis dosés et structurés. Dans cette prise en considération, le maître cherche à ébranler la viabilité des conceptions des élèves. Il les place dans des situations où ces conceptions ne tiennent plus la route, où elles sont débordées par des phénomènes qui se produisent ou des éléments que les élèves observent. Il exerce alors une fonction de médiateur entre les conceptions des élèves et les savoirs, déclenchant et soutenant les démarches d'apprentissage nécessaires pour répondre aux exigences des situations qu'il a créées (Jonnaert et Vander Borght 1999).

Le bagage véhiculé par les élèves inclut aussi des dispositions et des valeurs reçues de leur milieu familial et de leur ancrage social. Ce bagage oriente leur motivation, leurs manières d'aborder les situations d'apprentissage, l'effort et la persistance qu'ils y mettent, le type de stimulation et d'aménagement de l'information auquel ils réagissent. Le maître élabore diverses *stratégies de médiation culturelle* qui construisent des *passages* entre les élèves, entre lui et ses élèves de même qu'entre les élèves et les objets d'apprentissage, « tout en refusant la démagogie pour plaire ou la confusion des valeurs » (Zakhartchouk 1999 : 118). Sur le plan de la communication, le maître s'assure que la lisibilité des messages écrits, les formulations d'un concept ou d'une consigne, les conditions de réception des données et d'échange d'idées dans la classe indiquent aux

élèves qu'ils ont accès aux discours scolaires. À cette fin, il scrute d'un œil critique les manuels, les cahiers d'exercice ou les textes qu'ils utilisent pour en débusquer les attributs (modes de présentation, termes choisis, ressources suggérées, etc.) qui excluraient au départ certains de ses élèves. Il aménage des façons d'aborder des propos non familiers de manière progressive, à partir de ce que les élèves saisissent déjà. Il discerne les expressions les plus éloquentes des propensions de ses élèves. Il cherche à déceler d'où proviennent leurs champs d'intérêts, leurs opinions ou leurs préférences, guettant les leviers qu'il pourrait actionner pour piquer leur curiosité, susciter des questions, amorcer une recherche d'information, les inciter à produire ou à tester des explications différentes ou encore à dégager des conséquences de diverses attitudes individuelles et collectives. Combinant ruse et séduction pédagogiques, « se servant du commercial comme adjuvant culturel paradoxal » (Zakhartchouk 1999 : 118), le maître fait dériver les goûts de ses élèves vers l'exploration d'objets culturels du patrimoine collectif.

- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.

Les compétences visées dans le programme de formation sont très diversifiées : en plus de compétences disciplinaires associées aux cinq domaines d'apprentissage, on y trouve des « compétences d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social et de l'ordre de la communication qui visent le développement de l'ensemble de la personne et qui représentent un tremplin pour un réinvestissement des apprentissages dans de multiples situations » (Ministère de l'Éducation 2000 : 13). La visée de réinvestissement des apprentissages scolaires qui oriente les enseignantes et les enseignants dans la sélection et l'agencement des contenus d'apprentissage est aussi centrale dans la sélection des approches didactiques. En examinant la liste des compétences transversales et des domaines de vie dans lesquels les apprentissages scolaires seront réinvestis, l'enseignante ou l'enseignant construit plusieurs situations où les contenus à apprendre sont utilisés à différentes fins, par exemple, pour exploiter de l'information, résoudre des problèmes, exercer sa pensée critique ou mettre en œuvre sa pensée créatrice. En ancrant sa recherche d'approches dans les domaines d'expérience de vie (Ministère de l'Éducation 2000) qui sont pertinents par rapport à ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant élargit son répertoire d'approches et consolide la profondeur et l'étendue des acquis des élèves. Il encourage et supervise les projets que les élèves pourront poursuivre dans leur milieu extrascolaire, avec des personnes ou des ressources disponibles dans leur entourage. Dans la mesure du possible, il recourt à des personnes-ressources qui exercent des activités professionnelles ou courantes et qui mobilisent des savoirs et des attitudes à faire acquérir à ses élèves. Dans les cas où l'apprentissage de codes, de symboles, d'une terminologie ou d'une procédure s'avère incontournable et requiert des moments d'exercice, de mémorisation ou d'automatisation, il diversifie les enjeux, les modes de présentation et le contexte relationnel de ces exercices, les transformant, par exemple, en défis ou en épreuves appropriés à l'âge et aux caractéristiques des élèves.

- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.

Dans la didactique de plusieurs disciplines, la notion d'obstacle à l'apprentissage est inséparable de celle de la prise en considération des conceptions des élèves dans la planification de situations d'apprentissage. Lorsque le maître adapte ses objectifs aux conceptions de ses élèves au regard des objets à apprendre, il y repère des éléments qui feront obstacle aux nouveaux savoirs. Le sens accordé à « obstacle » ici n'évoque pas la présence chez l'élève de quelque élément qui doit être enlevé, corrigé ou détruit. C'est sa plate-forme de départ à l'orée de la situation d'apprentissage. Elle est incontournable. Le maître transforme ses visées en objectifs-obstacles (Martinand 1986), c'est-à-dire en obstacles que les élèves vont franchir pour accéder à certaines connaissances. Le repérage d'obstacles amène l'enseignante ou l'enseignant à revoir les caractéristiques du contenu enseigné, ses relations avec d'autres notions pour ensuite schématiser les étapes et les contraintes à introduire dans les situations d'apprentissage. Cette anticipation s'accompagne d'une planification des interventions qui vont susciter chez l'élève des démarches de comparaison et d'évaluation de ses connaissances à différentes étapes de l'exécution de la tâche ou de la réalisation du projet. Ces interventions sur les compétences métacognitives des élèves réactualisent le sens à accorder à l'erreur dans l'apprentissage : « L'enseignant s'intéresse aux erreurs, les accepte comme une étape estimable de l'effort de comprendre, donne des moyens à l'apprenant d'en prendre conscience, d'en identifier la source et de les dépasser » (Perrenoud 1999 : 34).

- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

Dans un programme orienté vers la maîtrise de compétences, les conditions de leur acquisition ne s'éloignent pas des conditions de leur utilisation (Legendre 2000). Lors de la planification des situations d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant relie les compétences visées à plusieurs situations de la vie courante et de la vie professionnelle et en dégage des contextes ou pratiques qui les mobilisent. Il repère les démarches et les stratégies cognitives et métacognitives régulièrement sollicitées (par exemple, la recherche et l'évaluation de données) et conçoit des tâches complexes qui vont les mettre en action de différentes manières. Il prépare des interventions pour que les élèves retracent, mettent en évidence, mobilisent et adaptent leurs acquis aux exigences des différentes tâches. Il rend explicites les modes d'utilisation des connaissances et d'autres ressources selon les situations et organise des moyens pour que les élèves les éprouvent, les constatent, en discutent et se les approprient.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

La richesse et la complexité des divers rapports aux savoirs requis par l'enseignement orienté vers la maîtrise de compétences impliquent tout d'abord qu'en formation initiale à l'enseignement le futur maître vive une véritable rupture épistémologique (Jonnaert et Vander Borght 1999), en particulier par rapport aux savoirs savants inclus dans cette formation. Il ne s'agit pas d'exclure ces savoirs, mais d'apprendre à en orienter la contribution selon la visée de la maîtrise de compétences (intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales) en les ancrant dans des dimensions de la vie contemporaine. Accorder une place centrale aux rapports aux savoirs des élèves et développer une compréhension complexe et critique des procédés de construction et de la cohérence des programmes de formation constituent les fondements incontournables du niveau de maîtrise attendu.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences;*
✔ *d'intégrer ces activités dans une planification à long terme.*

COMPÉTENCE N° 4

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Le programme de formation décrit le rôle du maître comme celui d'un médiateur entre l'élève et les savoirs, et ce, en accord avec une perspective socioconstructiviste et constructiviste de l'apprentissage : « Les enseignants doivent, d'une part, le stimuler, le motiver et exiger le meilleur de lui et d'autre part, l'accompagner, le guider et l'encourager tout au long de sa démarche » (Ministère de l'Éducation 2000 : 6). Quand elle est vue à travers les prismes de la dimension collective de l'écologie de la classe (a fortiori du cycle et de l'école) et des visées du programme, en particulier l'harmonisation des apprentissages avec des compétences et l'intégration de la dimension culturelle, la guidance du maître suppose un sens aigu des finalités à poursuivre et une gouverne résolue des activités de la classe.

Le terme « piloter » désigne la capacité d'établir et de maintenir le cap, de prendre des risques mesurés au milieu des incertitudes et des contraintes et de baliser les parcours d'apprentissage des élèves. Il implique ainsi que le maître imprime une direction, ouvre la voie, aménage des obstacles et des points de repère, réoriente et parfois modélise les démarches et les détours à faire prendre aux élèves. Loin de se restreindre à la fonction de commandement ou de gestion du temps et des ressources de la classe, cette compétence inclut le discernement qui oriente l'attention du maître vers les indices d'un déséquilibre dans les conceptions des élèves, indices qui l'avisent d'enclencher et d'aménager des démarches d'apprentissage pour créer de nouveaux équilibres.

Cette compétence permet aussi de « faire de la classe un lieu culturel» (Zakhartchouk 1999 : 91). Le maître aide les élèves à décoder leur monde au moyen de nouvelles logiques dont il dose[5] et balise l'appropriation selon des défis qui leur sont accessibles. Il leur montre comment prendre plaisir à chercher ensemble, valorise le questionnement et fait découvrir les limites des réponses toutes faites. Il fait alterner les moments rassurants et les moments de remise en question, conscient que la distanciation des élèves par rapport

5. Au regard de l'utilisation d'Internet pour faire vivre la culture dans la classe, Zakhartchouk (1999 : 99) cite Joël de Rosnay qui voit le rôle de médiateur de l'enseignant comme celui d'un « diététicien de l'information qui [...] intègre les informations dans des savoirs et ces savoirs dans des cultures. C'est-à-dire dans des pratiques qui donnent du sens à ce qu'on fait dans sa vie et dans sa profession. C'est tout l'art de l'enseignant de demain : aider le navigateur de ces nouveaux espaces à intégrer des savoirs dans des cultures et des cultures dans des pratiques. Sinon, l'information n'est que zappable et donc inutile. »

à leurs points de référence premiers suscite des incertitudes, de l'inconfort et parfois des mutations identitaires. Il laisse s'installer le plaisir d'acquérir de nouvelles compétences avant de les remettre en chantier.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.

L'engagement des élèves dans l'apprentissage comporte trois volets. **Sur le plan cognitif**, l'enseignante ou l'enseignant présente une situation qui suscite un déséquilibre, c'est-à-dire une situation que les élèves ne peuvent traiter ni résoudre directement. La situation comporte un ou plusieurs obstacles qui ne seront levés que s'ils effectuent des tâches ou des opérations (Jonnaert et Vander Borght 1999). L'enseignante ou l'enseignant aide les élèves à réactiver leurs connaissances et leurs compétences, au besoin les consolide, en démontre l'utilisation et les limites. Avec eux, il construit une ou plusieurs représentations du but à atteindre ou des résultats possibles des démarches à entreprendre. Il guide leur élaboration d'une carte mentale des stratégies à adopter pour exécuter une tâche, résoudre un problème ou mener à terme un projet. Cette « mise en problème » de la situation la rend intelligible; elle permet de la formaliser, de la classer, de la rattacher à des savoirs codifiés précis (Winograd et Flores (1989) cités dans Le Boterf (1999)) ou à une trame conceptuelle pertinente (Jonnaert et Vander Borght 1999). En facilitant le recadrage de la situation-problème, l'enseignante ou l'enseignant oriente les élèves vers l'information pertinente qu'il leur faut chercher ou transformer et les amène à anticiper les résultats de leurs actions.

L'engagement des élèves se réfère aussi à **la stimulation de leur motivation à apprendre**. L'enseignante ou l'enseignant suscite cette motivation tout d'abord en construisant avec ses élèves le sens des situations qui leur sont proposées. Si elle peut sembler peu porteuse de sens au départ, la situation le devient quand il l'analyse avec ses élèves, en montre la puissance et étale ses richesses, autant en ce qui concerne les ressources qu'elle amène à maîtriser que pour ce qui est des éléments de référence qu'elle permet de partager avec les autres. En repérant les éléments de la situation-problème dans un réseau de concepts en voie de construction, l'enseignante ou l'enseignant facilite l'établissement de liens entre la tâche à faire et d'autres situations de la vie courante dans lesquelles ces concepts sont mis en jeu. De plus, il communique aux élèves la conviction qu'ils peuvent résoudre le problème présenté. Il reconnaît les ressources dont ils disposent, rappelle des démarches analogues qu'ils ont déjà utilisées, incite à la mise en mots de manières de faire qui leur sont familières et riches d'information afin que les élèves sentent qu'ils maîtrisent l'utilisation de leurs propres savoirs.

Enfin, engager les élèves dans des apprentissages comporte **aussi une dimension organisationnelle**. L'enseignante ou l'enseignant établit un cadre de travail qui inclut la communication de ses attentes, la répartition de tâches, la définition des rôles de chacun, des lieux de travail et des modes d'emploi des ressources et du temps de chacun.

- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.

Les situations d'apprentissage riches et ouvertes au monde requièrent des ressources documentaires, parfois humaines, diversifiées et organisées. L'enseignante ou l'enseignant combine le matériel didactique avec des ressources utilisées dans la vie quotidienne ou provenant de la culture populaire, des médias, ou encore des procédés publicitaires pour provoquer des rencontres inédites et induire des confrontations de cultures. Il indique aux élèves les sources qu'ils peuvent consulter pour réaliser un projet ou exécuter une tâche. Il leur démontre comment accéder aux données pertinentes, particulièrement si les tâches requièrent la manipulation de CD-ROM, de liens hypertextes ou la consultation de banques de données, de bibliothèques, de musicothèques, de banques d'images ou de clips disponibles dans Internet (voir la compétence nº 8). Il repère les élèves dont les difficultés à aborder une tâche sont liées à la formulation ou au mode de présentation de l'information et leur suggère d'autres formulations ou d'autres avenues.

- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.

L'abondance des données disponibles risque d'entraver les démarches des élèves et de leur faire perdre de vue les buts des tâches à exécuter. L'enseignante ou l'enseignant reformule avec les élèves les données d'un problème ou les exigences d'un projet (voir la composante nº 1). Il met en évidence les aspects de la tâche qui requièrent la recherche et l'utilisation de l'information. Il aide les élèves à dégager les caractéristiques des données importantes et les amène en particulier à se fonder « sur la pertinence des signes par rapport à l'objectif et à l'action » (Le Boterf 1999 : 164). Il anime des débats entre les élèves sur la provenance et la valeur relative des données et des sources qu'ils consultent, remet en question les avis non étayés et ouvre la voie à des démarches de vérification. Il met en parallèle des démarches efficaces et des démarches inefficaces et suscite leur comparaison au regard des objectifs à atteindre. Il demande aux élèves d'expliquer et de justifier les données qu'ils ont consultées, retenues ou écartées, tout en encourageant la diversité des stratégies qu'ils ont adoptées.

- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.

Parallèlement aux rétroactions destinées à faciliter l'adaptation des actions des élèves, à la correction des erreurs et à l'adaptation de l'enseignement (voir la compétence nº 5), l'enseignante ou l'enseignant travaille sur les processus de pensée qui sont mis en jeu dans la situation d'apprentissage dans laquelle les élèves sont engagés. Il les amène à reconnaître les contextes et les conditions d'utilisation de certaines connaissances et à examiner des familles de situations dans lesquelles elles sont appropriées (Legendre 2000). Il incite les élèves à retracer des démarches (intellectuelles et méthodologiques) semblables qu'ils effectuent dans d'autres champs d'apprentissage ou dans des pratiques de la vie courante et rend explicites leurs similarités et leurs différences. Il utilise ou fait trouver

des exemples de démarches ou de compétences communes à plusieurs disciplines ou à diverses activités professionnelles, en les reliant aux démarches que les élèves sont en voie de maîtriser.

☛ Habiliter les élèves à travailler en coopération.

La capacité de faire travailler les élèves en équipe (former des sous-groupes, assigner, distribuer et superviser des tâches, régler des conflits ou des problèmes de fonctionnement, etc.) traduit bien incomplètement le sens de cette composante. Ce sens provient au départ du concept de compétence déjà discuté précédemment et de l'énoncé présenté dans le programme de formation pour l'éducation préscolaire et le primaire : « Une compétence est fondée sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Ministère de l'Éducation 2000 : 10). Ces ressources sont à la fois celles que détient une personne et celles qui sont présentes ou accessibles dans son milieu d'apprentissage ou de travail (Le Boterf 1999). Selon cette perspective, les élèves de la classe font partie des personnes-ressources utilisables dans l'apprentissage : ils ont des connaissances, des expériences et des habiletés qui contribuent aux progrès et aux efforts des autres élèves. L'enseignante ou l'enseignant partage la conduite des activités des « copilotes » selon les progrès des élèves au fil de leurs apprentissages[6]. Lors de la mise en problème d'une situation et de l'élaboration d'itinéraires pour la résoudre, il aide les élèves à mettre en évidence, à coordonner et à distribuer avec justice, équilibre et efficacité les tâches et les responsabilités à assumer par les membres du groupe-classe.

Le sens du travail mené en coopération dérive aussi des orientations socioconstructivistes et culturelles conférées à la réforme. Non seulement on suppose que les élèves apportent des ressources au groupe-classe, mais aussi on veut qu'ils véhiculent des conceptions différentes au sujet des objets d'apprentissage ou des démarches à faire. Loin de porter seul la responsabilité d'ébranler la viabilité de ces conceptions, l'enseignante ou l'enseignant met en présence des élèves aux conceptions différentes, les incite à les confronter et à les étayer, créant ainsi les déséquilibres cognitifs mobilisateurs de démarches coopératives de recherche, de vérification ou d'élargissement des bases de connaissances. Ainsi, « l'enseignant évite[ra] [...] d'imposer son propre point de vue, de proposer ses propres connaissances comme unique référence [...] L'enseignant peut intervenir dans une véritable attitude critique et une mise en question systématique des affirmations des différents membres du groupe d'élèves [...] L'enseignant peut également mettre en évidence la diversité des points de vue en présence et les confronter à ceux d'élèves d'autres groupes. Par cette approche, aucune conception d'élève n'a un statut différent de celle des autres élèves. Elles sont toutes autant remises en cause les unes que les autres » (Jonnaert et Vander Borght 1999 : 348). La pédagogie coopérative qui se veut active (faire travailler les élèves ensemble) est aussi mise au service d'un examen critique des origines culturelles des conceptions des élèves et des contenus disciplinaires.

6. Voir à cet effet les concepts de « dévolution » et de « contre-dévolution » élaborés dans le domaine de la didactique (Jonnaert et Vander Borght 1999).

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de guider, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage;*
✔ *d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif;*
✔ *de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et d'utiliser les ressources appropriées pour y remédier.*

COMPÉTENCE N° 5

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

L'évaluation des apprentissages dans un programme de formation axé sur le développement de compétences et dans une vision socioconstructiviste se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation sommative, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent. Ces caractéristiques fondent la définition et les fonctions de l'évaluation des apprentissages proposées dans la politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation 2000a) et permettent d'élaborer le sens de la compétence enseignante qui est requise.

Les cibles de formation du programme, soit les compétences, sont des capacités complexes qui impliquent l'intégration et le transfert d'apprentissages effectués dans diverses situations, autant scolaires qu'extrascolaires. Alors qu'elles sont les objets de l'évaluation, les compétences ne sont toutefois pas directement observables. Leur degré d'acquisition doit être inféré à partir des performances des élèves par rapport à plusieurs tâches qui mettent en œuvre diverses dimensions de ces compétences. Les performances des élèves fournissent les renseignements qui permettent aux enseignantes et aux enseignants de construire et d'étayer leur jugement sur la progression des élèves dans le développement des compétences. En d'autres termes, ce ne sont pas les performances comme telles qui sont l'objet de l'évaluation. Les performances constituent plutôt des indices qui alimentent le jugement que le maître porte au sujet de la maîtrise des compétences[7]. Cette relation d'inférence entre performances et compétences pose à l'équipe enseignante le double défi de construire des tâches et des situations d'évaluation qui mettent en œuvre les diverses dimensions de la compétence visée et qui entraînent des performances exprimant de façon appropriée ces dimensions.

L'évaluation est désormais intégrée au processus d'apprentissage et s'exerce au quotidien dans les multiples interactions entre élèves et maîtres, entre élèves de même qu'entre élèves et situations. La fonction de soutien à l'apprentissage prend le pas sur la fonction de sanction, elle-même réservée à des moments clés qui mettent un terme à un ensemble de démarches (D'Amour 1996; Aylwin 1995). Elle implique activement l'élève et doit se pratiquer de manière qu'il devienne progressivement autonome et puisse prendre en

7. Compétence et tâche ne doivent pas être confondues. Selon Aylwin (1995 : 25), plusieurs concepteurs de programmes « affirment définir des programmes « par compétences », alors qu'ils se bornent à nommer des tâches à accomplir à la fin d'un trimestre. Une compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont l'acquisition se fait progressivement et qui forme un tout si complexe qu'on ne peut s'en faire qu'une faible idée à partir de l'exécution d'une tâche où elle se manifeste. »

charge, soutenu par le maître et par ses pairs, les démarches lui permettant de juger ses performances. Car, que les compétences transversales du programme des programmes soient d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel ou social ou encore de l'ordre de la communication, l'élève doit acquérir la capacité d'évaluer la qualité et la justesse de son travail, de ses interactions et de ses démarches (Ministère de l'Éducation 2000b).

L'interprétation de l'évaluation sommative se fait à partir de critères qui spécifient les caractéristiques des performances attendues. Notons que les performances de l'élève ne sont pas comparées à celles des autres élèves mais à des types de résultats attendus, connus, maintes fois démontrés et illustrés en cours d'apprentissage. L'équipe enseignante ou de programme spécifie les situations et les contextes d'évaluation de même que les dimensions des performances, ainsi que leurs critères, qui feront l'objet de l'évaluation sommative.

L'évaluation du degré de maîtrise des compétences comporte aussi des méthodes et une instrumentation qui réduisent l'importance du rôle de la mesure tout en accroissant celui de l'observation et du jugement du maître. Lorsque l'élève est placé dans des situations qui mobilisent diverses ressources nécessaires à la mise en œuvre d'une compétence, le maître observe ses démarches et ses productions, repère et garde des traces afin de lui donner une rétroaction, de susciter des adaptations et de soutenir sa motivation et ses efforts. L'observation de l'élève en situation d'apprentissage suppose le recours à des outils qui permettent de décrire les caractéristiques des performances des élèves.

Enfin, dans l'exercice de toutes ses dimensions, la compétence liée à l'évaluation comporte une forte dimension éthique. Le maître doit constamment exercer son jugement, trancher entre ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas, tant en ce qui concerne ses attentes qu'en ce qui a trait aux indices qu'il retiendra comme manifestations des dimensions d'une compétence (Hadji 1997). Il doit être conscient de ses propres représentations des compétences qu'il veut faire développer aux élèves et doit pouvoir apprécier les sources des écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine. Au lieu de le conforter dans sa position « haute » par rapport à l'évalué (Hadji 1997), ces écarts deviennent des occasions pour réfléchir sur la valeur des passages qu'il veut faire franchir aux élèves ou sur les manières d'y parvenir. Dans la mesure des capacités des élèves, il les associe à ses réflexions et négocie le sens des critères qu'il utilise, illustrant leur importance dans des pratiques sociales ou scolaires significatives pour les élèves.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.

Une fois les élèves engagés dans une situation d'apprentissage, l'enseignante ou l'enseignant les observe ou les questionne afin de connaître leurs démarches, rectifier les erreurs de compréhension de consignes ou encore de sélection ou d'interprétation de données importantes pour la réalisation des tâches en cours. Il oriente l'attention des élèves vers les dimensions des situations ou de leurs performances qui sont pertinentes de manière qu'ils régulent leurs actions et planifient ou révisent leurs démarches. Il

effectue des rétroactions autant sur les aspects cognitifs (justesse de l'information et des stratégies cognitives, adéquation des stratégies métacognitives) que sur les aspects affectifs (qualité des efforts fournis, capacité de réussir, rapport à l'apprentissage ou à l'école) ou sociaux (ouverture, collaboration, participation) des dimensions de la performance requise par la tâche ou la situation. Selon les progrès des élèves, il adapte les composantes de la situation ou effectue la reprise ou l'approfondissement d'apprentissages non consolidés et essentiels pour la suite des démarches. Il procure ou rend accessibles aux élèves des moyens d'autorégulation de leurs apprentissages (listes de vérification, grilles de correction, corrigés, correction mutuelle, productions exemplaires, schémas, didacticiels interactifs, etc.) afin qu'ils contrôlent le plus possible leurs activités en cours de réalisation (Louis 1999[8]; Tardif 1998; Pôle de l'Est 1996). Enfin, l'enseignante ou l'enseignant garde des traces de ses prises d'information (journal ou carnet de bord, dossiers de productions d'élèves, portfolios papier ou électronique, grilles d'observation, listes de vérification, etc.) afin de suivre la progression des élèves dans la réalisation de leurs projets et l'évolution de leurs apprentissages et de pouvoir étayer son jugement sur le degré de maîtrise des compétences.

- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.

Le bilan des apprentissages s'effectue à la fin d'un cycle et porte sur chacune des compétences attendues pour ce cycle. Il sert à prendre des décisions sur le cheminement scolaire de l'élève (enrichissement ou mesures de soutien particulières) et à informer les parents sur l'acquisition des compétences à la fin des cycles (Ministère de l'Éducation 2000a). Il se distingue des autres formes d'évaluation en cours de cycle (bulletins d'étape) qui ont pour objet de porter un jugement sur le développement des compétences et de guider les choix des partenaires (élève, parents et enseignants) sur les suites du cheminement vers l'acquisition des compétences attendues à la fin du cycle.

La responsabilité des bilans de fin de cycle est assumée collectivement par l'équipe pédagogique qui a soutenu l'élève pendant les deux années de son parcours. Afin de pouvoir assumer cette responsabilité de manière cohérente et harmonieuse, les membres de l'équipe doivent s'entendre sur les situations finales qui mobiliseront les différentes dimensions des compétences à évaluer. L'équipe choisit ou met au point des situations-problèmes typiques de la famille de problèmes liés à la compétence. L'équipe retient des situations qui mobilisent la structure des connaissances, habiletés et attitudes essentielles retenues aux étapes de planification antérieures (voir la compétence nº 3) et qui se rapprochent le plus possible de situations de la vie quotidienne ou de pratiques scolaires et sociales significatives dans la vie des élèves[9]. Les enseignantes et les enseignants indiquent et décrivent des critères sur lesquels portera leur jugement et

8. Louis (1999 : 115-116) précise que « les moyens d'autorégulation doivent stimuler la réflexion et l'évaluation que l'élève fait sur son apprentissage et sur les processus qu'il met en action durant cet apprentissage [...] Il ne s'agit pas d'une autoappréciation ou autonotation qui consiste à s'attribuer une cote ou une lettre, ce qui conduirait à pervertir le sens de l'autorégulation. »
9. Même s'il est difficile, en contexte scolaire, de rassembler toutes les caractéristiques de l'« évaluation en situation authentique » proposées par Wiggins (1989) (Louis 1999; Pôle de l'Est 1996), l'équipe pédagogique tente de s'en rapprocher en soumettant aux élèves des problèmes qui intègrent un nombre important de caractéristiques d'une tâche effectuée en contexte réel, par exemple : la complexité de la tâche, le temps alloué à la réalisation de la tâche, l'accessibilité à des ressources, la possibilité d'interagir avec l'évaluateur, de reprendre une partie de la tâche, la connaissance et la discussion des critères de performance.

établissent, pour chacun d'eux, des niveaux distincts de performance (Houle, Ménard et Howe 1998). Les résultats de ces démarches sont consignés sous forme d'outils destinés aux évaluateurs lors de la collecte des données qui fonderont les bilans d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant communique ces critères et standards de performance aux élèves et leur procure tout au long du cycle de multiples occasions de les utiliser pour en approfondir et en élargir la compréhension.

Les membres de l'équipe pédagogique utilisent les renseignements recueillis lors des performances des élèves aux tâches intégratives pour construire des jugements nuancés sur le degré d'acquisition des compétences. La multidimensionnalité d'une compétence rend fort probable, pour un même élève, un profil de maîtrise inégale de ses composantes. Les enseignantes et les enseignants contribuent aux décisions qui sont prises sur le parcours d'un élève au prochain cycle d'apprentissage et fournissent à leurs collègues des indications sur les aspects des compétences qui requièrent une remise en chantier.

- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.

Tout d'abord, l'enseignante ou l'enseignant fonde la construction d'outils destinés à évaluer la progression et l'acquisition des compétences sur la compréhension des différences importantes entre les critères qu'elle tente de remplir et ceux qui sont utilisés dans l'évaluation scolaire traditionnelle. Par exemple, dans cette dernière, l'accent est mis sur l'exactitude de connaissances morcelées et décontextualisées et la conformité des méthodes employées avec celles qui sont enseignées. Dans l'évaluation d'une compétence, l'enseignante ou l'enseignant établit la justesse de la lecture des situations-problèmes faite par l'élève, l'efficacité des solutions proposées, la pertinence de l'utilisation de ses connaissances dans la situation proposée, l'adéquation de ses justifications au sujet des stratégies cognitives et métacognitives employées (Pôle de l'Est 1996). De telles différences se reflètent dans les choix d'outils à construire ou à adapter, choix qui écartent d'emblée les moyens qui amplifient les problèmes d'intégration des apprentissages : apprentissages en mosaïques, apprentissages par tiroirs, apprentissages en surface, difficultés à structurer et à communiquer sa pensée, etc. (Bizier 1998).

L'enseignante ou l'enseignant soutient la progression des élèves par différentes grilles d'observation ou d'appréciation ou encore des listes de vérification, de complexité variable selon les moments et les objets (cognitifs, affectifs et sociaux), à travailler pendant la démarche d'apprentissage. Il spécifie des éléments observables auxquels il associe, selon le cas, des échelles descriptives, graphiques ou numériques, qui lui permettent d'enregistrer ce qu'il observe (Louis 1999). Il communique les contenus de ces grilles ou listes aux élèves et leur montre comment les utiliser pour guider leurs démarches, offrir une rétroaction aux camarades, examiner des productions issues de documents vus en classe ou hors la classe. Il modifie les éléments et les échelles de ses outils, selon les réactions des élèves, les difficultés de compréhension et d'utilisation qu'ils éprouvent ou les contextes dans lesquels ils les appliquent. Il retient des énoncés simples mais complets qui permettent de situer le niveau de performance de l'élève. Il recourt occasionnellement à des moyens qui mettent l'accent sur la manipulation et la mise en mémoire de données ou de procédés, par exemple lors d'entrées dans un champ exigeant la familiarisation avec un nouveau vocabulaire comme préalable à des activités plus complexes.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer l'acquisition des compétences, en collaboration avec l'équipe pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant retient des moyens qui permettent de mesurer la complexité des performances et de vérifier l'intégration et le transfert des apprentissages : études de cas, projets, situations intégrées, simulations, jeux de rôles, laboratoires, portfolios, etc. Ces moyens comportent une variété d'instruments (épreuves, grilles d'observation ou d'appréciation, productions diverses, autoévaluation commentée, etc.) qui concernent les diverses dimensions de la compétence exprimées dans différents contextes. Les performances attendues sont placées sur un continuum allant de celle qui serait inacceptable à celle qui exprime une maîtrise solide et stable de la compétence. L'enseignante ou l'enseignant fait participer l'élève à l'évaluation de l'acquisition de compétences : il peut lui demander, par exemple, de choisir des travaux qui représentent de façon appropriée les progrès qu'il a faits au cours du cycle et de les commenter à l'aide de critères et de seuils de performance définis. L'enseignante ou l'enseignant se prononce sur la capacité de l'élève à discerner l'évolution de ses démarches, à soutenir une interprétation par des éléments repérables dans son dossier et à s'engager dans la suite du développement de ses compétences.

- Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.

Les descriptions des deuxième et troisième composantes ont établi que la communication, par l'enseignante ou l'enseignant, des critères d'évaluation et des niveaux de performance fait partie d'une évaluation intégrée au processus d'apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant procure plusieurs occasions aux élèves d'utiliser des moyens pour autoévaluer leurs apprentissages et pour exprimer leur compréhension des résultats attendus. Dans le cadre des activités collectives, il met à la disposition des élèves des outils simples (fiches, tableaux, schémas, échelles) livrant rapidement des données sur l'évolution des projets menés en équipe ou des projets entrepris à l'échelle de la classe. Il fait participer les parents au processus d'évaluation. Quand il entre en communication avec eux, particulièrement lors de la remise des bulletins d'étape, il fournit une appréciation nuancée de l'évolution des compétences de leur enfant, soulignant les aspects d'une compétence en bonne voie d'être maîtrisés et ceux qui requièrent une concentration d'efforts de la part des trois partenaires, soit l'enfant, les parents et le maître. Il décrit les difficultés de l'enfant en faisant référence à des performances relevées dans des contextes différents. Il suggère au parent des moyens qu'il peut prendre pour soutenir les progrès de son enfant et l'invite à proposer des mesures d'appui à la maison.

- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

Dans l'enseignement orienté vers le développement de compétences, la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées se réalise en même temps que la planification du cycle d'apprentissage par l'équipe pédagogique (voir la pemière composante de la compétence n° 3).

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves;*
✔ *de préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement;*
✔ *de contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents;*
✔ *de communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.*

COMPÉTENCE N° 6

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La planification, l'organisation et la supervision du fonctionnement du groupe-classe, souvent désignées par l'expression trop circonscrite de « gestion de classe », désignent un ensemble de gestes professionnels distinctifs et constitutifs de la pratique enseignante. En effet, alors que plusieurs professions à caractère interactif engagent des relations d'individu à individu, l'enseignante ou l'enseignant doit faire progresser des groupes d'élèves vers la maîtrise d'apprentissages cognitifs, tout en instaurant en eux la compréhension et le respect de normes de la vie en société. Le caractère collectif et public de la vie quotidienne d'un groupe-classe sollicite des capacités et des responsabilités professionnelles lourdes de conséquences : une enseignante ou un enseignant qui n'arrive pas « à tenir sa classe » perd rapidement de la crédibilité aux yeux de ses collègues, de ses supérieurs, des parents et des élèves eux-mêmes. En outre, selon plusieurs synthèses de recherches sur l'efficacité de l'enseignement, le fonctionnement ordonné et harmonieux d'une classe s'est imposé « comme la variable individuelle qui détermine le plus fortement l'apprentissage des élèves » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard 1997 : 177). Savoir mettre en place et maintenir un fonctionnement collectif efficace et harmonieux dans la classe en fonction des apprentissages à effectuer s'avère donc une compétence professionnelle essentielle en enseignement. Cette capacité d'organisation de la vie collective est d'autant plus exigeante qu'elle doit se déployer de concert avec celle d'établir et de maintenir des relations interpersonnelles harmonieuses avec chacun des élèves.

La planification, l'organisation et le suivi du fonctionnement d'un groupe-classe touchent plusieurs dimensions de la vie de la classe, telles que la structuration du milieu physique, les modes d'utilisation du matériel scolaire, les routines de déplacement des élèves, la transition entre les activités, les règles et méthodes à suivre pendant le travail scolaire, les modes de supervision du travail des élèves et les mesures disciplinaires (Gauthier et autres 1997; Legendre 1993). La variété possible des activités d'apprentissage implique ainsi pour chacune d'entre elles d'anticiper, de mettre en place et de réguler les modes d'organisation et les interactions spécifiques qu'une activité commande.

Il va donc de soi que cette compétence requiert plusieurs années pour se construire et qu'elle doit être, selon le personnel enseignant, régulièrement remise en chantier par de nouvelles situations et des groupes d'élèves plus ou moins difficiles (Huberman 1989). Elle sera de ce fait particulièrement sollicitée, et à plus long terme redéfinie, par divers aspects de la réforme du curriculum, dont l'organisation et la coordination de

l'enseignement par cycles d'apprentissage et l'utilisation plus répandue de projets d'apprentissage, de situations-problèmes de même que des technologies de l'information et des communications dans la classe.

On peut en effet s'attendre que l'enseignante ou l'enseignant organise et supervise régulièrement plusieurs sous-ensembles d'élèves simultanément engagés dans différentes tâches d'apprentissage dont les exigences, les parcours et les points d'arrivée varient, et ce, parfois seul, parfois en collaboration avec un ou quelques collègues. Divers modes d'organisation de groupes d'élèves travaillant en coopération seront planifiés, mis sur pied et évalués par les équipes pédagogiques, en fonction autant de la qualité des apprentissages visés que de l'évolution des capacités des élèves à travailler ensemble.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.

Cette composante implique la systématisation du déroulement des actions et des interactions qui se produisent de manière régulière dans la classe (prendre la parole, demander de l'aide, se mettre au travail, se déplacer pendant les activités et à la fin de celles-ci, distribuer du matériel, utiliser des manuels, remettre des travaux, etc.). Le fonctionnement efficace d'un groupe-classe exige une planification et une mise en place minutieuses dès le début de l'année scolaire. La planification permet d'anticiper et de prévenir les problèmes de déroulement qui pourraient susciter, entre autres, des comportements d'inattention chez les élèves. Il s'agit alors d'initier les élèves aux règles et à la procédure à suivre pour éviter les pertes de temps, le gaspillage de matériel et d'énergie, pour accomplir de façon appropriée le travail demandé et pour respecter les autres. Cette initiation conjugue explications, répétitions, mises en pratique, modelage et discussion quant aux conséquences de divers comportements d'élèves (Evertson 1989; Doyle 1986). L'enseignante ou l'enseignant qui met en place son « système » effectue aussi des adaptations à sa planification selon les caractéristiques du ou des groupes dont il est responsable. L'enseignante ou l'enseignant constitue donc un milieu où une bonne partie des paramètres de fonctionnement est stable et prévisible afin que les élèves se sentent en sécurité et perçoivent que les attentes sont accessibles.

- Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.

« La réussite des élèves et leurs comportements sont influencés par les messages qu'ils reçoivent en rapport avec ce qu'on attend d'eux » (Gauthier et autres 1997 : 185). Ces messages sont communiqués de manière explicite et implicite, par la parole mais aussi par les comportements non verbaux de l'enseignante ou de l'enseignant. La communication claire des exigences et des attentes ne relève donc pas seulement des affirmations et des explications énoncées aux élèves. Elle signifie le développement de la congruence entre le dire et le faire, c'est-à-dire une capacité de percevoir, s'il y a lieu, les messages contradictoires envoyés aux élèves, de scruter les sources de ces contradictions, de faire un choix délibéré des valeurs à impartir et de réaligner la parole et le geste en conséquence. S'assurer que les élèves comprennent les attentes et s'y conforment

nécessite d'autres démarches : reformuler ces exigences, les décomposer en étapes, si cela est nécessaire, encourager les manifestations appropriées et en démontrer les conséquences positives et sévir le plus rapidement possible dans le cas contraire.

- Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.

Le régime pédagogique issu de la refonte du curriculum accorde une place importante à l'éducation à la citoyenneté et au fonctionnement des institutions démocratiques. À cet égard, plusieurs enseignantes et enseignants et nombre d'écoles ont déjà implanté diverses formules de participation des élèves à la vie de la classe ou de l'école, ou des deux à la fois. Le conseil scolaire ou le conseil de classe en sont les exemples les plus connus.

L'implantation de telles institutions dans la classe et dans l'école ne va pas de soi, surtout quand elles incluent les contenus et les normes du travail scolaire et non les seuls problèmes de discipline ou l'organisation d'activités parascolaires. Car, vu l'hétérogénéité des effectifs scolaires, les rapports des élèves aux savoirs scolaires peuvent être très diversifiés, voire inexistants (Perrenoud 1999). La discussion collective des rapports entre le programme et le sens que les élèves donnent au travail scolaire s'avère nécessaire pour que ces derniers et ces dernières s'approprient un pouvoir personnel et collectif sur leurs apprentissages et sur la vie de la classe.

La compétence à faire participer des élèves à la vie de la classe signifie de mettre en place des conditions d'écoute et de partage pour qu'ils apprennent progressivement à se donner des objectifs et des manières de faire communes. Elle désigne aussi la capacité de construire des consensus ou des ententes avec les élèves au sujet de situations et de conditions de travail acceptables, de faire avec eux des adaptations, de régler ensemble des conflits, de partager des tâches et des responsabilités, de décider de sanctions à la suite des manquements de certains membres du groupe-classe. Cette composante est complémentaire par rapport à celle de la planification et de la mise en place d'un mode de fonctionnement efficace dans la classe, en ce qu'elle leur associe étroitement les élèves qui sont ainsi conduits à observer des dimensions de la vie collective auxquelles un fonctionnement plus privé de la part de l'enseignante ou de l'enseignant ne leur donne pas accès.

- Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.

Avec la diversification des effectifs scolaires, l'enseignante ou l'enseignant peut compter plus fréquemment dans son groupe-classe des élèves qui résistent aux normes de la culture scolaire. La recherche sur l'enseignement indique clairement que « les enseignants doivent [...] démontrer une volonté et une habileté à agir quand [les règles] sont violées » (Gauthier et autres 1997 : 182). Cela suppose de prime abord une capacité de reconnaître rapidement les comportements inappropriés et de les interrompre le plus discrètement possible avant qu'ils ne produisent des dérives ou des interruptions des activités en cours. Si de tels comportements persistent, l'enseignante ou l'enseignant analyse la situation afin de décider s'il doit appliquer des mesures propres à un élève ou encore

discuter des situations inacceptables avec l'ensemble de la classe ou revoir son système de fonctionnement de manière à prévenir les perturbations récurrentes, ou les deux à la fois.

- Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

Un climat propice à l'apprentissage résulte d'un ensemble d'actions de contrôle du déroulement des activités en vue de maximiser l'investissement des élèves dans les apprentissages à effectuer. L'enseignante ou l'enseignant mobilise simultanément des habiletés d'observation, d'analyse et d'évaluation des activités en cours pour vérifier si elles sont conformes à son programme d'action et pour corriger immédiatement la situation, si cela est nécessaire (Nault 1994). La rapidité de détection et de réaction de l'enseignante ou de l'enseignant ainsi que sa capacité de gérer simultanément plusieurs événements maintiennent le groupe en alerte et permettent de garder le cap sur les objectifs à atteindre. Les recherches sur les enseignantes et les enseignants efficaces résument ainsi les principales dimensions de ce travail de « supervision active » qui assure que la classe reste engagée dans les tâches scolaires : l'attention et la vigilance quant au déroulement des activités de groupe; l'évaluation constante des comportements des élèves par rapport au déroulement planifié; l'évaluation et la correction de l'allure, du rythme, de la fluidité et de la durée des événements qui se produisent (Gauthier et autres 1997).

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Plusieurs études sur l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants ainsi que des témoignages de maîtres associés s'entendent pour affirmer que les stagiaires de même que les débutantes et les débutants éprouvent d'énormes difficultés à installer et à maintenir l'ordre dans la classe (Gold 1996; Raymond 1993). Il semble que cette compétence soit souvent vue comme la bête noire des jeunes maîtres ou comme une des sources les plus importantes de leur sentiment d'incompétence (Martineau et Corriveau à paraître). Cela n'est pas surprenant puisque même les maîtres d'expérience avouent éprouver des difficultés quand ils se trouvent devant des groupes difficiles qui déjouent les programmes d'action qu'ils ont construits de longue date (Huberman 1989).

La majorité des programmes de formation à l'enseignement revus au cours de la dernière décennie accordent une place importante à la formation théorique et pratique concernant la gestion de classe. Ces développements encore trop récents ne permettent toutefois pas d'avancer avec certitude quelles sont les compétences qu'il est réaliste d'attendre des sortantes et des sortants. À ce flottement lié au caractère récent des programmes s'ajoute maintenant celui de leur actualisation en fonction de la refonte du curriculum qui, comme nous l'avons vu, risque de redéfinir les contours de cette compétence en lui octroyant une dimension davantage collective.

Pour sa part, Perrenoud (1999) estime qu'au terme de la formation initiale le maître débutant devrait être capable de maîtriser une classe traditionnelle, alors que le développement de compétences liées au décloisonnement de la gestion de classe conséquent à l'organisation de l'enseignement par cycles d'apprentissage serait réservé

aux maîtres d'expérience. Cette estimation plutôt ambitieuse ne tient pas compte des résultats de recherche sur les débuts dans l'enseignement et de témoignages d'enseignantes et d'enseignants expérimentés sur l'évolution de leurs compétences pendant leur carrière. La gestion de la classe traditionnelle non décloisonnée reste un défi tout au long de la carrière, quand on prend en considération les caractéristiques des effectifs, en particulier l'accroissement de l'hétérogénéité des groupes dû à l'intégration d'élèves en difficulté dans les classes ordinaires. Le niveau de maîtrise attendu au terme de la formation initiale devrait donc être plus modeste et se concentrer sur l'établissement de compétences de base à élargir et à raffiner au cours de la carrière.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe;*
✔ *de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe;*
✔ *d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir;*
✔ *de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.*

COMPÉTENCE N° 7

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La politique de l'adaptation scolaire adoptée dans la foulée des États généraux et harmonisée avec la présente réforme retient plusieurs voies d'action qui concernent tout le personnel enseignant, qu'il travaille auprès d'élèves en difficulté ou handicapés intégrés en classe ordinaire ou bien dans des classes spéciales au sein d'une école ordinaire ou spéciale.

La première voie souligne l'importance de la prévention de l'échec ou de l'abandon scolaire et de l'intervention rapide dès que des difficultés sont constatées. Cette voie engage tous les intervenants et intervenantes dans le développement et l'exercice de compétences en vue de la détection des élèves à risque et dans le but d'une intervention rapide pour contrer les difficultés dont la persistance ou l'aggravation pourraient compromettre le parcours scolaire des élèves en question.

La deuxième voie « place l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés et en difficulté » (Ministère de l'Éducation 1999 : 20). Ce choix implique tout d'abord que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à recueillir, à utiliser et à intégrer de l'information spécifique sur les besoins des élèves en difficulté dans la conduite de ses tâches « préactives », « interactives » et « postactives » (voir les compétences nos 3, 4 et 5) de manière à adapter le programme, les modalités d'enseignement et le matériel didactique à la diversité des parcours des élèves. Ce choix indique aussi qu'il est appelé à coordonner ses actions avec celles d'autres intervenantes et intervenants (internes et externes) procurant des services adaptés aux élèves. Enfin, cette voie signifie également que ces divers intervenants et intervenantes doivent aménager et assurer le suivi de cheminements scolaires variés pour ces élèves.

La troisième voie d'action incite à l'organisation de services éducatifs pour les élèves handicapés ou en difficulté, qui soit fondée sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins. Ces services doivent être accessibles près de leur lieu de résidence. Il faut également privilégier leur intégration à la classe ordinaire. La contribution du personnel enseignant à l'implantation de tels services suppose au départ des connaissances précises des caractéristiques du fonctionnement des élèves à risque dans les diverses situations d'apprentissage et dans le contexte collectif de la classe. Ces connaissances font appel au discernement des progrès des élèves et des nuances de leurs réactions à différentes situations. De plus, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir

communiquer ses observations aux parents et aux divers intervenants et intervenantes afin que les actions envisagées pour l'élève soient coordonnées à des objectifs cohérents, réalistes et repérables.

La quatrième voie d'action enjoint à tous les intervenants et intervenantes de créer une véritable communauté éducative avec l'élève en difficulté et ses parents et d'agir en partenariat avec les organismes qui interviennent auprès du jeune. Cela pose au départ le défi de responsabiliser des élèves dont les parcours ont souvent compromis leur capacité de collaborer avec des adultes, de leur faire confiance et de croire en leurs chances de réussite. Dans l'élaboration et le suivi des plans d'intervention, l'enseignante ou l'enseignant contribue à établir des indicateurs de réussite qui sont porteurs de sens pour le jeune et sa famille, qui suscitent leur adhésion et leur engagement et qui entraînent des actions concertées de la part de tous les intervenants et intervenantes.

Enfin, la politique d'adaptation scolaire incite tous les partenaires de l'école à déterminer des pistes d'action pour les élèves à risque, en particulier ceux qui présentent des troubles du comportement, dont le nombre s'est accru au cours des dernières années à la suite de divers problèmes économiques et sociaux, notamment le chômage et la pauvreté. À ce titre, le personnel enseignant contribue à la mise en place de mesures collectives en vue de mieux comprendre la situation de ces jeunes, de répondre à leurs besoins et d'assurer leur sécurité et leur qualité de vie à l'école.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.

L'équipe pédagogique (de programme ou de cycle) prend connaissance des besoins et des capacités des élèves en difficulté qui lui sont confiés et organise collectivement les modalités de leur prise en charge et de leur suivi. Elle convient des adaptations au programme et des stratégies d'évaluation à prévoir pour ces élèves et maintient des liens réguliers avec les parents pour obtenir leur appui et agencer leurs interventions. Les enseignantes et les enseignants s'assurent que l'élève en difficulté a accès à l'aide et aux outils disponibles (tutorat, assistance individualisée, soutien technique, matériel adapté) et qu'il comprend comment utiliser cette aide. Au besoin, ils négocient avec lui et ses parents des contrats individualisés qui lui permettent de se rattraper, de consolider des apprentissages ou de se fixer des objectifs adaptés à son cheminement. Selon leurs rôles et les tâches de soutien qu'ils effectuent, les enseignants et les enseignantes mettent en commun leurs observations des comportements et des progrès de ces élèves et adaptent leurs interventions en conséquence.

L'équipe pédagogique veille aussi à ce que ces élèves soient accueillis et compris par les autres élèves, lors de leurs séjours dans les classes ordinaires et dans les activités parascolaires auxquelles ils participent. L'équipe pédagogique exerce une vigilance constante pour détecter les manifestations de préjugés ou les tentatives de ségrégation dirigées contre ces élèves, interrompant les incidents critiques le plus rapidement possible pour rendre explicites les mécanismes et les idées préconçues qui sont à l'œuvre et en dégager les conséquences sur l'élève et sur la vie collective de la classe.

- Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant s'informe du parcours scolaire des élèves en difficulté, auprès de qui il intervient, des mesures qui ont déjà été prises et des services éducatifs et spécialisés qui leur ont été donnés. Il prend en considération les démarches et les efforts déployés par les parents auprès des organismes sociaux qu'ils ont consultés et, selon le cas, tente d'obtenir les renseignements menant à une meilleure compréhension des besoins et des capacités de l'élève en difficulté et des conditions pouvant favoriser sa réussite et son intégration scolaires. Il cherche à mettre en évidence les lieux précis de retard d'apprentissage et de développement intellectuel et socioaffectif à partir desquels des cibles d'intervention pourraient être déterminées. Il remet en question la signification, les bases et la portée des diagnostics posés, particulièrement ceux qui sont socialement connotés (par exemple, les diagnostics de déficience intellectuelle) et exerce sa vigilance à l'endroit des signes de marquage social dont les élèves en difficulté ont pu être l'objet. De concert avec les membres de l'équipe pédagogique, il définit et planifie des activités de perfectionnement pour approfondir sa connaissance des besoins des élèves en difficulté et des moyens d'intervention qui seraient appropriés dans leur cas.

- Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.

Bien qu'elle puisse comporter des moments de prise en charge individuelle pour du soutien spécifique, dans l'école, la responsabilité des élèves en difficulté se déroule au quotidien dans des contextes interactifs réunissant des élèves et des tâches à réaliser ensemble. Les élèves en difficulté doivent aussi être placés dans des conditions leur permettant de développer des compétences en matière de communication, de coopération et de traitement de l'information. Plusieurs élèves en difficulté, particulièrement les élèves à risque, ne participent pas d'emblée aux tâches scolaires, souvent en conséquence de retards accumulés en ce qui concerne la lecture et le traitement de l'information. Pour de tels élèves, l'enseignante ou l'enseignant veille à ce que les conditions de participation aux tâches facilitent la concentration et l'attention : aménagement de l'espace de travail, absence d'éléments de distraction, réduction des bruits, soutien de la part des autres élèves pour l'appropriation de consignes ou l'explicitation et la concrétisation de la démarche à faire. L'enseignante ou l'enseignant laisse du temps à l'élève, lui rappelle des tâches semblables qu'il a déjà accomplies et lui fournit des indices pour que la tâche proposée lui devienne accessible et lui permette de réinvestir des apprentissages effectués dans d'autres contextes. Il intervient aussi fréquemment pour montrer à l'élève les avantages de l'utilisation de stratégies efficaces et les inconvénients des stratégies non appropriées. Lorsque c'est possible, l'enseignante ou l'enseignant utilise des didacticiels interactifs contenant des boucles d'apprentissage qui consolident des notions préalables, décomposent une tâche en étapes, illustrent de plusieurs manières l'enchaînement des démarches à faire et procurent une rétroaction fréquente sur les actions accomplies. Lors de tâches réalisées en équipe, l'enseignante ou l'enseignant s'assure que l'élève en difficulté est inclus dans la répartition des tâches et des rôles et que son apport est recherché et reconnu. Au besoin, il rappelle les règles de communication adoptées par la classe pour garantir un climat de travail sain et productif et intervient immédiatement lorsque les membres d'une équipe les transgressent.

☛ Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.

La politique d'adaptation scolaire maintient l'obligation pour l'école d'élaborer un plan d'intervention adapté aux besoins de chaque élève handicapé ou en difficulté (article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique). Lors de l'arrivée d'un élève dans une école et dans un cycle d'apprentissage, après avoir pris connaissance et discuté de son profil ainsi que des perceptions et des besoins des parents, l'équipe de cycle contribue à fixer des objectifs réalistes pour l'élève et à déterminer les mesures de prévention de futurs échecs dans son cas. Elle s'assure que les rôles des différents intervenants et intervenantes sont définis et agencés et que des étapes sont prévues pour adapter le plan d'intervention. Lors du suivi, l'équipe pédagogique communique à tous les intervenants et intervenantes les bilans de compétences des élèves en difficulté et les difficultés éprouvées durant une étape. Selon son rôle et le type de soutien dont il a eu la charge, chaque enseignant ou enseignante explique les interventions accomplies, commente les réactions de l'élève et suggère des adaptations au plan, que ce soit au sujet des objectifs ou des mesures à prendre pour la prochaine étape, ou des deux à la fois. Il explique aussi le type d'appui et d'intervention complémentaire requis de la part des parents et adapte sa compréhension de la situation et des progrès de l'élève selon l'information que les parents apportent. Selon le cas, il suggère de mettre à la disposition de l'élève et de ses parents des services spécialisés nécessaires à sa réussite et à son intégration à l'école.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.*

COMPÉTENCE N° 8

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

« L'accroissement exponentiel des connaissances, la rapidité de leur renouvellement, l'explosion des innovations technologiques mettent en place une « société du savoir ». Pour y vivre avec aisance, il faudra maîtriser plus de savoirs et être capable de maîtriser continuellement des savoirs nouveaux » (Ministère de l'Éducation 1997 : 14). La disponibilité et la convergence des réseaux informatiques offrent désormais de multiples sources d'accès aux connaissances à tous les partenaires de l'école. Or, la surabondance et l'inégale qualité des données disponibles sur les réseaux ainsi que la vitesse à laquelle elles se créent et se transforment imposent non seulement qu'elles soient traitées et classées, mais aussi jugées de manière critique. Qui plus est, l'accès aux réseaux, tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants, modifie la façon d'apprendre, de communiquer ou de travailler : « Une personne qui adhère à une culture réseau est quelqu'un qui ne travaille pas seul, qui utilise des ressources collectives et qui a le réflexe d'actualiser ses connaissances en allant chercher des ressources récentes[...] quelqu'un qui partage ses savoirs, ses ressources[...] qui construit avec les autres » (Arcouet 2000 : 9).

La réforme en cours situe l'élève au centre de ses apprentissages et privilégie l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté. L'utilisation de moyens d'apprentissage et d'évaluation diversifiés est ainsi souhaitée. En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les technologies de l'information et des communications (TIC) peuvent constituer des outils précieux à cet égard. De même, la réforme met l'accent sur le rehaussement culturel du programme de formation et sur une approche culturelle de l'enseignement. Les réseaux peuvent ainsi devenir, tant pour les élèves que pour les maîtres, un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs. Le potentiel des TIC au regard de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi que la place qu'elles occupent dans la société en font un outil incontournable à l'école. La triple mission de l'école (instruire, socialiser et qualifier) exige de permettre aux élèves d'acquérir les compétences méthodologiques liées aux TIC nécessaires à leur intégration sociale et professionnelle.

L'intégration des TIC à l'école sollicite des compétences particulières de la part du personnel enseignant. En effet, cette intégration ne peut faire l'économie d'une familiarisation avec les réseaux, d'une maîtrise des outils de production et de communication qu'ils comportent et de leurs possibilités au regard de l'apprentissage des élèves, des stratégies et de la gestion de l'enseignement ainsi que du développement professionnel. Elle nécessite aussi de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes :

rechercher de l'information pour comprendre et résoudre une situation, partager de l'information, s'ouvrir à d'autres façons de faire, avoir un regard critique, exposer ses pratiques pédagogiques publiquement, etc.

Les diverses possibilités offertes par les TIC ne réaliseront leur plein potentiel pédagogique que si les enseignantes et les enseignants exercent un contrôle ferme sur le contenu des activités et s'assurent qu'elles permettent de développer les compétences visées dans le programme de formation pour les élèves qui sont sous leur responsabilité. Cela suppose que les compétences requises dans le domaine des TIC relèvent davantage de leur intégration pédagogique aux stratégies d'enseignement et aux autres ressources existantes que d'une maîtrise technique poussée de l'environnement informatique. Il ne s'agira pas tant, par exemple, d'être nécessairement capable d'élaborer un didacticiel que de savoir faire une lecture critique de ceux qui sont disponibles et de les adapter aux besoins des élèves.

On peut aussi s'attendre que la maîtrise des logiciels courants (traitement de texte, base de données, tableurs) et du courrier électronique de même que l'utilisation des réseaux d'information (navigation, recherche, outils de travail collaboratif) permettent aux enseignantes et aux enseignants de mener plus efficacement diverses activités liées à la gestion de leur enseignement : sauvegarde et classification du matériel d'enseignement, regroupement et compilation de l'information relative aux progrès des élèves, etc.

Enfin, l'accès illimité par l'entremise des moteurs de recherche aux banques d'information, aux réseaux de recherche et aux réseaux d'enseignantes et d'enseignants multiplie les sources, les occasions et les moyens de développement professionnel. Les possibilités de formation continue ne dépendent plus de la proximité physique ni de la présence d'un établissement d'enseignement dans le voisinage. La fréquentation d'une « salle des profs » électronique ou de sites pédagogiques thématiques, la participation à des groupes de travail, de discussion ou de soutien et la création de projets pédagogiques collaboratifs « en ligne » permettent aux maîtres de rendre leurs pratiques accessibles aux commentaires et aux contributions de collègues engagés dans des démarches de recherche et de résolution de problèmes similaires.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.

Certains avancent que les TIC vont faciliter le changement de paradigme qui traverse présentement les réformes éducatives dans plusieurs pays, c'est-à-dire d'une école centrée sur l'enseignement à une école centrée sur les apprentissages (Perrenoud 1999; Tardif 1998; Barone, Berliner, Blanchard, Casanova et McGowan 1996). Les caractéristiques interactives de la télématique, des logiciels et des didacticiels peuvent certainement absorber les élèves, mais quels apprentissages ces outils permettent-ils? Comment rendent-ils l'apprentissage plus actif chez les élèves? Comment complètent-ils l'intervention pédagogique? L'enseignante ou l'enseignant fait preuve de vigilance et évalue avec minutie les effets des TIC sur les élèves et sur son propre travail. Il départage les usages permettant de réaliser des tâches d'apprentissage complexes et autrement

inaccessibles (par exemple, la simulation d'expériences scientifiques faisant varier un grand nombre de paramètres) et ceux qui occupent les élèves sans que des apprentissages significatifs en résultent. L'enseignante ou l'enseignant prête aussi attention aux inégalités, voire aux exclusions sociales, issues des problèmes d'accessibilité aux ressources pour certains élèves ou encore certaines classes ou écoles. À une échelle plus large, « il sait qu'une lutte est engagée sur l'usage du réseau entre ceux qui veulent le soumettre à une logique marchande et consumériste et ceux qui veulent en faire un outil de savoir et de culture en même temps qu'un espace de liberté, entre ceux qui cherchent à le faire entrer dans une logique verticale (la source d'information étant en haut) et ceux qui se battent pur préserver la logique horizontale d'échanges. (Zakhartchouk 1999 : 99). Tout en accueillant l'ouverture sur le monde que les TIC recèlent, le maître nuance cette appréciation d'une compréhension des enjeux pédagogiques, didactiques, culturels et sociaux qu'elles portent. Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants avertis doivent réaliser que les TIC ne sont pas d'emblée et par elles-mêmes porteuses de changements pédagogiques novateurs. Elles peuvent servir des approches tout aussi bien behavioristes que cognitivistes ou constructivistes. Elles se prêtent également à un enfermement individualiste comme à des formes de pédagogie plus axées sur la coopération. Ce sont donc les orientations épistémologiques qui encadrent leur utilisation et qui détermineront la nature et la qualité des apprentissages et des enseignements effectués (Aubé 1996).

- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.

Actuellement, plusieurs sites offrent des ressources éducatives intégrant les TIC dont certaines sont conçues précisément en fonction des domaines d'apprentissage. Un grand nombre de ces ressources ont été développées par des enseignantes et des enseignants ou des équipes-écoles. Elles présentent ainsi l'avantage d'avoir déjà été expérimentées et de pouvoir faire l'objet d'échanges d'idées entre pairs. En vue d'intégrer les TIC à leurs activités d'enseignement-apprentissage, les enseignantes et les enseignants explorent et fréquentent ces différents sites afin de repérer des ressources appropriées à leur domaine d'enseignement. Au fil du temps, l'équipe pédagogique se constitue et maintient à jour une banque d'activités à proposer aux élèves dans leurs apprentissages ou encore à utiliser pour soutenir d'autres pratiques pédagogiques.

Par ailleurs, d'autres ressources, couramment utilisées, n'ont pas été conçues à des fins pédagogiques et requièrent d'être évaluées au regard des apprentissages visés. Comme le montre Désilets (1998) pour les correcteurs d'un traitement de texte, les logiciels les plus utilisés ne fournissent pas de rétroaction utile sur le raisonnement ou les processus intellectuels qui entrent en jeu dans une tâche d'apprentissage. Même si ces outils peuvent soutenir le travail scolaire, l'enseignante ou l'enseignant doit en infléchir l'utilisation dans la direction des compétences visées pour les élèves. Quant aux didacticiels, il faut les analyser soigneusement pour voir comment ils découpent les contenus et les démarches d'apprentissage ou de résolution de problèmes, pour voir quelles traces ils laissent des décisions prises par l'élève, des opérations effectuées et des données manipulées. Au-delà des aspects techniques à contrôler, l'enseignante ou l'enseignant doit juger de la valeur de ces outils et sélectionner ceux qui permettent le développement des compétences intellectuelles et relationnelles du programme de formation.

L'utilisation efficace des TIC est aussi liée à la capacité du personnel enseignant de définir ses besoins pédagogiques et d'imposer ses exigences au regard du matériel en vue d'en écarter les dispositifs séduisants mais peu formateurs. Cette composante est étroitement liée aux compétences nos 3 et 4, puisqu'elle met en jeu les rapports que le maître entretient avec les savoirs à enseigner, sa maîtrise du programme de formation de même que ses représentations des rapports que les élèves manifestent à l'endroit des compétences à maîtriser et des savoirs que ces dernières mobilisent.

- Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.

S'il y a un axe sur lequel les TIC peuvent contribuer généreusement à renouveler les pratiques pédagogiques, c'est bien celui de la collaboration (Secrétariat à l'autoroute de l'information 2000). Les enseignantes et les enseignants ont traditionnellement souvent travaillé seuls derrière les portes closes de leur classe. Or, la réforme de l'éducation ainsi que le contexte social des années 2000 impliquent le nécessaire travail d'équipe, l'échange d'idées entre pairs, la participation des parents à la vie scolaire et l'ouverture sur la communauté.

Le courrier électronique, les groupes de discussion, les réseaux thématiques de même que les banques de données et d'images permettent des formes de collaboration autrefois inaccessibles. Par exemple, ils donnent une autre portée à la correspondance scolaire puisque des personnes séparées par la distance peuvent joindre leurs efforts et leurs ressources pour réaliser des projets communs. Il est aussi désormais possible de communiquer avec les parents par courrier électronique ou encore de coordonner des projets qui regroupent des élèves d'écoles situées dans des régions ou des pays différents.

Lors de la conception de leurs activités d'apprentissage, les enseignantes et les enseignants prévoient une certaine utilisation des réseaux et du courrier électronique. Ces outils demandent en fait à l'enseignante ou à l'enseignant de sélectionner les sources ou les publics avec qui entrer en relation en fonction d'objectifs précis. Il doit aussi structurer et guider ces interactions pour que les élèves gardent le cap sur les apprentissages à effectuer, trient de façon appropriée et évaluent de manière critique et éthique les données qu'ils reçoivent et émettent. De plus, la consultation d'experts « en ligne » exige que les élèves apprennent à cibler et à raffiner leurs questions de même qu'à les formuler dans un langage approprié et précis afin que l'information sollicitée soit pertinente, compréhensible et utilisable. La communication en mode virtuel, où la compréhension du message échappe aux normes implicites de la communication en présence, requiert donc du personnel enseignant une grande précision dans ses interventions sur la qualité de la langue (voir la compétence no 2).

- Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.

Les TIC peuvent être d'un apport important pour le maître ou l'élève à la recherche de données sur une situation-problème. Avec les réseaux, ils peuvent accéder à une grande quantité de données. Encore faut-il que cette information soit ciblée, analysée de façon critique et convertie en ressources utilisables pour résoudre des problèmes, créer des

objets nouveaux et communiquer avec des publics variés. En fait, ces ressources doivent être des objets de culture seconde qui permettent de mieux comprendre et mieux interpréter le monde.

L'utilisation des TIC introduit des exigences nouvelles à incorporer au système de fonctionnement de l'enseignante ou de l'enseignant, à sa manière de doser l'enseignement collectif, le travail en équipe, le travail individuel en classe et le travail à la maison. Non seulement ces technologies offrent la possibilité d'explorer et d'illustrer des contenus auparavant difficiles d'accès ou de réunir des données diversifiées, mais elles permettent aussi d'engager activement les élèves dans des tâches et des projets d'apprentissage qu'ils peuvent poursuivre par eux-mêmes. Toutefois, grandes sont les possibilités qu'ils s'éparpillent ou deviennent captifs de dispositifs conçus pour séduire ou distraire sans faire apprendre. Pour contrer de telles dérives, le maître examine les traces des démarches des élèves ou interrompt leur travail, repère les pièges à éviter, fournit des conseils de navigation et les remet en piste au moyen d'indices, de questions ou d'astuces qui les amènent à être plus critiques et stratégiques. Il modèle divers modes d'évaluation et de classement des données trouvées en fonction des buts de la tâche et des finalités des projets d'apprentissage.

- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.

L'abondance des possibilités de communication et des données disponibles rend impérieuse la nécessité de mettre au point des critères pour choisir les ressources à utiliser pour le développement professionnel. Les enseignantes et les enseignants peuvent se servir de ces réseaux pour collaborer avec leurs pairs, mettre leur expertise en commun et ainsi participer à la formation de la relève et de leurs collègues. Il y a tout lieu de croire en effet que l'aspect « communication » des TIC a jusqu'ici été largement sous-utilisé par rapport à l'aspect « information » (Aubé 1999). Pourtant, elles permettent d'exploiter ce que l'on appelle désormais l'« intelligence collective ou distribuée », en mettant en synergie le travail et la réflexion d'une multitude de personnes préoccupées des mêmes thèmes, mais situées dans des lieux physiques éloignés. Ces communautés virtuelles en émergence ont de bonnes chances d'offrir dans les prochaines années quelques-uns des lieux les plus féconds de ressourcement intellectuel et de formation continue. Ces pratiques collaboratives imprègnent de plus en plus la communauté scientifique, tandis que de nouveaux logiciels sont mis au point pour favoriser cette coopération. Il devient donc essentiel que les enseignants et les enseignantes soient en mesure, autant du côté de la formation initiale que de celui de la formation continue, de s'insérer dans des réseaux d'enseignants qui partagent leur expertise, d'y apporter leur contribution et de tirer le meilleur profit de l'information qu'ils y trouvent.

- Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.

Les composantes de la compétence doivent intégrer également la capacité chez les futurs enseignants et enseignantes d'intervenir auprès de leurs élèves de façon qu'ils développent une « littératie » à l'égard des TIC, c'est-à-dire une capacité à les utiliser pour

eux-mêmes de façon productive et intégrée. Cela signifie non seulement s'en servir pour apprendre, communiquer et résoudre des problèmes, mais aussi développer une pensée articulée et critique à leur endroit, notamment à propos des risques d'aliénation sociale et de désinformation qu'elles comportent. Or cela peut sans doute le mieux se transmettre par l'exemple d'enseignantes et d'enseignants qui utilisent eux-mêmes quotidiennement de façon critique et productive ces nouveaux outils et qui modèlent l'exercice de cette fonction critique devant leurs élèves.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage;*
✔ *de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage;*
✔ *d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec des collègues ou des experts, etc.;*
✔ *de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.*

COMPÉTENCE N° 9

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La troisième ligne d'action du plan d'action pour la réforme de l'éducation prévoit conférer une plus grande autonomie à l'école (Ministère de l'Éducation 1997b). À cette fin, il a créé le conseil d'établissement qui amène les enseignantes et les enseignants à travailler en collaboration avec différents partenaires pour remplir la mission de l'école.

Un bilan provisoire de la première année de fonctionnement des conseils d'établissement laisse voir qu'une partie des membres éprouve des difficultés à comprendre la nature de ces nouveaux pouvoirs et à situer les rôles des divers membres ainsi que ceux des autres instances administratives (Ministère de l'Éducation 2000). Les suivis effectués en 1999-2000 font ressortir des besoins de formation en ce qui a trait à la compréhension et à l'appropriation de la Loi et aux savoir-faire pour travailler en partenariat.

De plus, la refonte des programmes de formation à l'enseignement du début des années 90 a été l'occasion de créer ou de renforcer le partenariat université-milieu scolaire pour la formation pratique et aussi pour la conduite de projets spéciaux. À cet égard, les réalisations sont éloquentes. Des structures de concertation ont été mises sur pied (ou renforcées) à tous les échelons de la structure organisationnelle des stages : des tables régionales de concertation sur la formation pratique, des réseaux d'écoles associées, des bureaux de la formation pratique, des comités de programmes « pluricatégoriels », des comités de développement des stages composés d'universitaires, d'enseignantes et d'enseignants et de directions d'école, des comités de stages dans les écoles. Les écoles et les universités se sont mutuellement engagées par des protocoles d'entente régulant, entre autres, les modes de circulation de l'information, les manières de recruter les enseignantes et les enseignants associés, de placer les stagiaires et de distribuer les différents stages dans les écoles. Ces structures ont engendré des mécanismes et des manières de faire qui ont permis un degré d'engagement personnel jusqu'alors inconnu des enseignants et des enseignantes ainsi que des directions d'école dans la planification, le déroulement et l'évaluation des stages. Ces ententes de collaboration ont permis des expériences novatrices, comme la conduite d'expériences pédagogiques dans le milieu scolaire, la formation commune des superviseurs de même que des enseignantes et des enseignants associés à la supervision ainsi que l'élaboration commune de guides de stages et d'outils d'évaluation. Les modes de recrutement des enseignantes et des enseignants associés se sont systématisés et ont donné lieu, dans certaines écoles, à des prises en charge plus collectives des stagiaires et des différents stages. Les modes de placement des stagiaires se sont aussi rationalisés, tenant le plus souvent compte à la

fois du parcours de formation et du degré de saturation du nombre de stagiaires dans une école. Bien qu'elle ait varié en nombre d'heures, en profondeur et dans ses modalités, une formation à la supervision a été donnée à la plus grande partie des enseignantes et des enseignants associés, au cours de laquelle les responsables universitaires ont recueilli des suggestions qui ont souvent été réinvesties dans l'organisation et la révision des stages. L'établissement de formes de collaboration plus serrées a aussi augmenté la contribution d'enseignantes et d'enseignants dans les cours donnés à l'université, ce qui constitue une forme de reconnaissance des savoirs des praticiens dans la formation. La réforme du curriculum favorise la consolidation et l'accentuation de telles actions partenariales, ce qui va contribuer au développement de compétences nouvelles chez le personnel enseignant de même que chez les intervenantes et les intervenants du milieu universitaire.

Comme l'estime Perrenoud (1999 : 91), nous assistons à des « fonctionnements émergents » qui sollicitent de la part des partenaires des mutations identitaires ainsi que la construction de nouvelles compétences. L'établissement de liens plus serrés et plus publics avec les parents et la communauté propulse les enseignantes et les enseignants vers une prise de parole et vers des rôles qui dépassent, tout en les incluant, leurs préoccupations habituelles au sujet des élèves de leur classe. C'est une transformation identitaire qui demande de s'inscrire progressivement dans une perspective communautaire et de prendre en charge collectivement les services éducatifs donnés aux familles visées par l'école (Corrigan et Udas 1996; Corrigan 1994).

Cependant, les mutations identitaires ne s'opèrent pas du jour au lendemain. La relocalisation et la redéfinition des rôles et des actions des enseignantes et des enseignants « entraînent une remise en question importante de leur culture, d'autant plus que les intervenants extérieurs n'en admettent pas d'emblée les paramètres et qu'ils entrent dans l'école avec leurs propres points de vue sur l'intervention éducative et sur leur place dans la société » (Raymond et Lenoir 1998 : 79). Cette transition culturelle s'accompagne d'une confusion au regard des rôles et des identités sur le plan professionnel, vu l'incertitude engendrée par la diversité et le caractère apparemment anarchique des nouvelles formes de sollicitation, ainsi que par un sentiment de menace qui règne de part et d'autre.

Les études des dix dernières années sur l'implantation d'actions partenariales entre diverses instances sociales et l'école conduisent au constat que le partenariat est une notion instable mais fondamentale, « un objet qui se construit, pas comme un modèle arrêté, défini une fois pour toutes, et que c'est cette instabilité qui le caractérise » (Berger et Langouët 1995 : 366). Les compétences des partenaires concernés se construiront donc au fur et à mesure de l'appropriation de leurs mandats, rôles et fonctions.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.

La collaboration à l'échelle de l'école demande une certaine décentration par rapport aux fonctions et rôles assumés dans le contexte des actions quotidiennes dans la classe. Penser à l'échelle de l'école signifie s'inscrire dans son histoire et sa culture, c'est-à-dire en apprécier le legs et en projeter l'évolution à plus long terme. Les enseignantes et les enseignants qui siègent au conseil d'établissement connaissent bien leur école. Ils sont en mesure de faire comprendre sa culture et les valeurs qui soudent ses membres. Ils indiquent, expliquent et défendent les choix et les pratiques qui incarnent ces valeurs. La collaboration du personnel enseignant suppose donc cette capacité d'exiger, d'affirmer et de soutenir des valeurs collectives dans les débats sur les projets de l'école. En cas de conflit ou de mésentente, il faudra négocier des positions de compromis ou des options qui représentent des étapes dans la direction souhaitée. Collaborer à l'élaboration de projets suppose des compétences de même nature que celles du travail en équipe : contribuer, selon son expertise, à clarifier les objectifs des projets pour les élèves concernés, à mettre au point les stratégies et les étapes des projets, à préciser et à trouver les ressources nécessaires et les chefs de file officieux et, enfin, s'entendre avec les autres sur les modes d'évaluation des projets. Collaborer à la mise en œuvre implique d'insister sur une répartition équitable des tâches, d'assurer le suivi des projets auprès des personnes responsables et des élèves, de faire des suggestions, de tenir les partenaires informés, de réclamer et de considérer leur avis et de décider d'un changement de cap, si cela est approprié.

- Faire participer les parents et les informer.

  - Concernant la réussite de leur enfant

« Dialoguer avec les parents, avant d'être un problème de compétence, est une question d'identité, de rapport au métier, de conception du dialogue et du partage des tâches avec la famille » (Perrenoud 1999 : 109). Les membres du corps enseignant et les parents ont chacun des représentations fortes des responsabilités et des territoires rattachés à leurs statuts, représentations qui traduisent des rapports à l'école inscrits dans leurs histoires de vie respectives. L'enseignante ou l'enseignant avisé sait qu'il ne peut supposer que tous les parents de ses élèves partagent sa vision de l'école ou de leur enfant ou que les conceptions des parents se ressemblent. Par exemple, alors que certains parents réprouvent les devoirs à la maison, d'autres « voient les devoirs comme une sorte d'indication de la qualité de l'école que fréquente leur enfant » (Gauthier, Desbiens et Martineau 1999 : 34). La collaboration avec les parents des élèves implique au départ une conscience aiguë de la diversité des points de vue, diversité liée aux statuts et rôles, aux histoires de vie, en particulier aux antécédents culturels des parents (Lang 1999). L'enseignante ou l'enseignant doit aussi savoir communiquer avec les parents dans des situations difficiles ou conflictuelles. Il ou elle sollicite le point de vue des parents, tient

compte de leurs perceptions, soutient ses appréciations ou ses jugements par des faits et recherche avec eux des terrains d'entente qui permettront de conjuguer ses interventions à l'école et celles qu'ils feront à la maison.

Les compétences dans les rapports avec les parents doivent aussi s'exercer sur le fond bigarré et mouvant des multiples configurations des dynamiques familiales. Cette situation complexe peut favoriser la ritualisation des communications avec les parents par l'intermédiaire de réunions officielles, de lettres circulaires ou de bulletins scolaires sporadiques, ce qui décourage parfois les parents de s'engager personnellement dans la vie de l'école.

Collaborer avec les parents nécessite de les informer sur le programme du cycle, de l'année ou d'une étape, d'expliquer les attentes liées au travail à la maison, au code de vie de la classe et de l'école. L'enseignante ou l'enseignant communique ses attentes sur la quantité et le type de travail que l'élève devra faire à la maison et précise comment les parents peuvent soutenir leur enfant. Sur le programme, l'enseignante ou l'enseignant fournit des points de repère accessibles et structurés. Il ou elle explique et motive les règlements du code de vie de la classe et sollicite la coopération des parents pour le renforcer auprès de l'élève. Plusieurs enseignants et enseignantes communiquent cette information à l'occasion de rencontres collectives au début de l'année et au besoin pendant l'année scolaire. Ils préparent ces réunions et les structurent de manière qu'elles soient claires et efficaces et qu'elles permettent aux parents de poser de questions d'intérêt général. Les rencontres individuelles avec les parents permettent de préciser comment et en quoi ceux-ci peuvent soutenir leur enfant. Devant des difficultés particulières, l'enseignante ou l'enseignant établit de concert avec les parents la façon dont chacun peut intervenir pour aider l'enfant et propose, au besoin, le recours à des services spécialisés dans l'école (Vazan 1998).

- Concernant la vie de l'école

La participation des parents à la vie de l'école peut s'exercer en d'autres lieux que celui du conseil d'établissement (personne-ressource dans la classe, accompagnement des élèves lors de sorties éducatives, participation à des activités culturelles, sportives ou communautaires). En plus de communications générales par des lettres circulaires ou par l'entremise de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant tente de mettre à contribution les parents qui ont des ressources ou des champs d'intérêt particuliers, en faisant valoir et reconnaître la contribution qu'ils apportent à la réalisation des projets et à l'atteinte des objectifs de l'école.

☛ Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école.

La coordination avec les partenaires de l'école commence à l'intérieur des équipes pédagogiques de cycle ou d'échelon (voir la compétence nº 10). La coordination avec les responsables des disciplines dites de spécialité, les intervenants et les intervenantes en adaptation scolaire et les autres personnes-ressources professionnelles de l'école présente ses défis particuliers, puisqu'elle implique souvent des différences concernant le statut et la charge de travail. Le défi majeur lié à la réforme curriculaire est celui de la cohérence des interventions dans un contexte d'ouverture sur une plus grande interdisciplinarité. Les enseignantes et les enseignants peuvent faire participer les spécialistes à la

planification, au déroulement et à l'évaluation de projets, soutenant ainsi leur intégration à l'école (Tardif et Lessard 1999). Quant à la coordination avec les spécialistes en adaptation scolaire, elle est plus exigeante au primaire où leurs interventions se produisent souvent dans la classe ou pour quelques heures par semaine en dehors de la classe. Cette coordination requiert beaucoup de souplesse et de partage de données. Il peut arriver que l'intervenante ou l'intervenant se sente dépendant du titulaire de la classe et ait l'impression de ne pas avoir de territoire propre (Tardif et Lessard 1999). La négociation de plans d'intervention cohérents et articulés qui précisent les contributions respectives peut permettre d'éviter ces écueils.

- Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion de l'école ou aux activités et aux projets de l'école.

En plus des missions d'instruction et de qualification qui l'orientent, l'école a pour objet d'apprendre aux élèves à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable (Ministère de l'Éducation 1997a). Les élèves peuvent y être amenés de diverses manières, par la participation aux structures de gestion de l'école (conseil scolaire, conseil d'établissement pour les élèves du second cycle du secondaire) ou par la participation à des projets ou à des activités à l'école. Outre qu'il exige de fortes convictions au sujet de la capacité des élèves à apprendre à se prendre en charge, l'encadrement des élèves dans les activités de l'école requiert des compétences d'animation, de soutien et de dosage des étapes et des tâches à enchâsser dans ces projets pour que cette prise en charge ait lieu de manière sécuritaire et lucide. Les enseignants et les enseignantes doivent promouvoir des valeurs d'écoute, de respect et de tolérance afin que les élèves vivent harmonieusement leurs différences, apprennent à s'entraider et agissent comme personnes-ressources les uns pour les autres.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Interrogés au cours de leur première année d'enseignement, les sortantes et les sortants de la cohorte du baccalauréat en enseignement secondaire (BES) (1994-1998) s'estiment relativement satisfaits des connaissances acquises au sujet des ressources et des services scolaires disponibles pour les élèves. Ils pensent aussi que leur formation leur a permis de bien comprendre l'interaction et la collaboration qui doivent s'établir entre l'enseignante ou l'enseignant et les autres membres de l'établissement. Par contre, leur satisfaction est significativement plus faible en ce qui a trait aux manières d'établir des relations appropriées avec les parents. (Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec 2000b). Par ailleurs, les employeurs n'ont pas perçu de difficulté notable chez ces néophytes en ce qui concerne la collaboration avec les partenaires de l'école (personnel et parents) (Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec 2000a). Ces jeunes disent d'ailleurs qu'ils ont participé à des activités à l'échelle de l'école, que ce soit avec leurs collègues ou avec les élèves. Par contre, la presque totalité d'entre eux affirme ne pas avoir participé à des rencontres avec des parents.

Même s'il faut tenir compte du fait que plus de la moitié des nouveaux enseignants et enseignantes ont un statut précaire (engagement à temps partiel et suppléance), ces

données indiquent que chez les jeunes maîtres, du moins ceux qui travaillent au secondaire, les contacts avec les parents semblent très limités autant pendant la formation initiale que durant la première année d'enseignement. Dans l'esprit de la réforme actuelle, une attention spéciale devra donc être accordée au développement de compétences liées aux relations avec les parents.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun;*
✔ *d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école;*
✔ *d'établir une relation de confiance avec les parents.*

COMPÉTENCE N° 10

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

La réforme du curriculum prévoit la participation active du personnel enseignant à la mise en œuvre du programme de formation des élèves. D'abord, puisque seulement 75 p. 100 du temps d'enseignement sera prévu dans le programme, les enseignantes et les enseignants devront faire des choix curriculaires, c'est-à-dire prendre des décisions au sujet des contenus à travailler dans la marge de temps disponible. Ensuite, les choix de méthodes, de stratégies et d'approches pour implanter le programme officiel seront laissés à l'appréciation du personnel enseignant (Groupe de travail sur la réforme du curriculum 1997). De plus, l'organisation de l'enseignement en cycles d'apprentissage pluriannuels implique la prise en charge des mêmes élèves par des équipes pédagogiques qui coordonnent leurs interventions.

La capacité de travailler en équipe constitue l'une des dimensions du professionnalisme collectif qui caractérise le mouvement de professionnalisation de l'enseignement. Envisagé comme un objectif à atteindre, le professionnalisme collectif se présente comme une nécessité provenant d'un malaise devant le rétrécissement de la pratique enseignante à des actes individuels, isolés, voire d'exécution (Bisaillon 1993). Le jugement de l'enseignante ou de l'enseignant s'est retranché derrière les portes closes de la classe, s'exerçant sur des objets de plus en plus réduits, constituant, au fur et à mesure de l'expérience, « une jurisprudence privée qui reste secrète, inconnue de ses pairs » (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard 1997 : 232). Par ailleurs, la continuité et la cohérence des interventions éducatives auprès des élèves, à l'intérieur d'une même année et d'une année à l'autre, s'avèrent nécessaires pour favoriser la réussite et lutter contre le décrochage des élèves en difficulté.

Plusieurs enseignantes et enseignants travaillent déjà en équipe selon la classe ou la matière. Par ailleurs, d'aucuns souhaiteraient une organisation de l'enseignement et des horaires de travail qui leur permettraient de le faire. La collaboration pédagogique se construit différemment, selon l'ordre d'enseignement. Au primaire, les équipes pédagogiques sont des lieux essentiels de ressourcement, d'échange d'idées, de matériel et de pratiques, de soutien et de socialisation professionnelle pour les néophytes. Au secondaire, le département joue le rôle de groupe de référence, transmettant les normes de comportement et les paramètres de l'identité professionnelle; il aide les enseignantes et les enseignants à maintenir leurs standards devant des élèves souvent récalcitrants; là s'y

prennent plusieurs décisions au sujet de la répartition des contenus d'apprentissage, des manuels ainsi que de l'élaboration de l'utilisation du matériel didactique (Tardif et Lessard 1999; Glatthorn 1998).

L'ampleur des décisions curriculaires et la prise en charge des mêmes élèves de la présente réforme demandent toutefois un décloisonnement des matières, un partage des tâches et des formes de collaboration plus intensives. Faire équipe en fonction des apprentissages des élèves veut dire s'accorder sur des choix curriculaires, didactiques et pédagogiques cohérents, prévoir ensemble l'adaptation de l'enseignement selon les caractéristiques des élèves et s'entendre sur les profils de sortie du cycle d'apprentissage et sur les étapes de progression dans la maîtrise des compétences. Bien au-delà des discours courants invoquant les habiletés relationnelles ou la tolérance et l'empathie envers les autres, cette compétence désigne la capacité des membres d'une équipe pédagogique de construire ensemble des visées, des significations et des stratégies communes pour intervenir auprès d'élèves dont ils partagent la responsabilité.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle.

L'efficacité d'une équipe ne se mesure pas au fait de tout accomplir ensemble. Parfois, il est pertinent de déléguer ou bien de travailler à deux ou trois ou encore isolément. Les membres d'une équipe pédagogique savent reconnaître, selon la nature du problème ou de la tâche, quelle forme de collaboration sera la plus avisée. Parfois, un échange de ressources ou de matériel suffira. À d'autres moments, il sera important que toute l'équipe travaille intensivement pour prendre des décisions structurantes, comme déterminer un profil de sortie, s'entendre sur les contenus d'évaluation d'une étape ou choisir un manuel qui accompagnera le cheminement des élèves. Des projets pourront être conduits par quelques membres de l'équipe, pendant que d'autres assureront un travail de renforcement des apprentissages auprès d'élèves en difficulté. Cela signifie que les membres de l'équipe connaissent leurs ressources individuelles et collectives et les mobilisent, de manière équitable, afin que les élèves soient les mieux accompagnés possible et maîtrisent les compétences de fin de cycle.

- Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.

Les projets sont des activités complexes qui sollicitent plusieurs compétences selon les moments de leur réalisation : se donner des objectifs, établir et exécuter un plan d'action, trouver des ressources et évaluer les retombées. Construire et mener des projets en équipe implique tout cela, cette fois, dans la concertation. Dès le départ, il faut se mettre d'accord sur la vision et les enjeux que le projet recèle. Ou encore comprendre et harmoniser, si cela est possible, les significations différentes que le projet peut prendre pour les membres de l'équipe. Établir le plan d'action requiert de répartir et de coordonner les tâches et le leadership, de trouver et de mobiliser des ressources, de se

donner un calendrier et de prévoir des moments de vérification et d'adaptation, si ela devient nécessaire. La communication claire et efficace entre les membres de l'équipe est essentielle durant le déroulement du projet. Il faut en effet disposer de l'information nécessaire pour savoir s'il faut maintenir le cap ou rectifier le tir. Les capacités d'observation, de discernement et d'analyse fine des membres de l'équipe sont alors sollicitées : les échanges d'idées sur les comportements des élèves se ponctuent de vérifications des perceptions des autres, d'une série de microdécisions et d'adaptation attentive aux nuances et aux détails significatifs des réactions des élèves. Évaluer le projet, c'est se concerter sur des critères, juger ensemble de sa valeur et s'entendre sur les voies de réinvestissement. De toute évidence, la profondeur de ces compétences varie selon qu'il s'agit d'une activité pédagogique précise ou d'un mode de vie dans le travail (Perrenoud 1999). Indépendamment des objets des projets, la concertation entre les membres d'une équipe requiert que chacun ou chacune puisse prendre librement la parole, faire des propositions et écouter celles des autres, mettre ses ressources à contribution, prendre des responsabilités, établir clairement ses limites et ses exigences ainsi qu'accomplir des tâches et en rendre compte aux autres.

- Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.

Plusieurs études concernant le travail enseignant ont remarqué diverses formes de collaboration pédagogique. Le travail collaboratif n'implique pas généralement la présence d'un collègue dans la classe (Acker 1999; Tardif et Lessard 1999). Toutefois, « de façon générale, la collaboration est davantage souhaitée par les enseignants interrogés que véritablement présente et soutenue tout au long des différentes activités scolaires » (Tardif et Lessard 1999 : 420). Hargreaves (1994) signale que plusieurs formes de collaboration entre enseignantes et enseignants proviennent de pressions administratives, un phénomène qu'il décrit par l'expression « collégialité contrainte ». Se constituer en équipe pédagogique intervenant auprès des mêmes élèves représente donc, selon Perrenoud (1999), le niveau le plus exigeant de compétence collaborative.

Les réformes curriculaires importantes sont dans les faits des occasions de mobilisation, de partage et de renouvellement des compétences du personnel de l'école. La formation d'équipes pédagogiques et de groupes de travail permet d'ancrer les orientations et le rythme du changement dans l'histoire, les valeurs et les ressources des membres. Les innovations proposées amènent en effet à effectuer des relectures individuelles et collectives de l'expérience acquise, à faire le bilan des acquis qui peuvent être versés au service du changement et à prendre une mesure lucide des étapes à franchir pour en faire l'implantation progressive. C'est à partir de tels bilans et relectures qu'une équipe pédagogique construira son parcours vers l'établissement des formes de collaboration nécessaires à la coresponsabilisation des élèves.

Ce travail d'équipe requiert d'abord la mise en place de procédés et de manières de faire pour qu'un groupe fonctionne et dure : des horaires à respecter, des ordres du jour à suivre, la description claire de la nature des décisions à prendre, des modes de répartition des tâches, des mécanismes de suivi. Une dynamique saine dans l'équipe fait aussi appel à plusieurs compétences liées à la communication et psychosociales : adopter un point de vue collectif, ou « une posture décentrée » (Perrenoud 1999 : 82) qui place les objectifs et les intérêts du groupe au-dessus des intérêts individuels; choisir et moduler les types de

leadership selon les tâches à accomplir; intervenir pour que tous les membres soient entendus; écouter et observer attentivement les réactions des autres; vérifier les interprétations que l'on fait des réactions des autres; percevoir et atténuer les résistances.

Au-delà de ces compétences et savoir-faire liés au fonctionnement des groupes, il sera nécessaire de se repositionner au regard de manières d'être qui font partie de la culture enseignante : la tendance à travailler isolément, à considérer sa classe comme son territoire et ses choix pédagogiques comme rattachés surtout à des préférences personnelles. Car la prise en charge collective des mêmes élèves implique pour un enseignant ou une enseignante des échanges d'idées soutenus et quotidiens sur ses pratiques, le partage du sens et des motifs de ses actions et, à plus long terme, la construction de visées et de significations communes.

- Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

L'obtention d'un consensus est tributaire de la construction de visées et de significations communes et d'une résolution saine des conflits. La constitution de significations communes est particulièrement importante en enseignement puisque chacun ayant le plus souvent fonctionné seul, son vocabulaire pédagogique, alors qu'il semble identique à celui d'un autre, s'est graduellement associé à des pratiques, à des convictions et à des sentiments uniques à son parcours. Les discussions sur du matériel ou des productions d'élèves, la communication de récits de pratiques, le développement collectif de pratiques et, éventuellement, l'observation mutuelle ou l'enseignement en équipe peuvent fournir les éléments de référence concrets permettant de construire et d'ancrer des significations communes.

Les différences de vues, les conflits et parfois les crises font partie de la vie des groupes qui travaillent longtemps ensemble. Ces situations requièrent le développement et l'exercice d'habiletés interpersonnelles favorisant l'écoute, le respect et l'échange d'idées de manière que tous soient confiants d'être entendus. La résolution appropriée des conflits implique de les anticiper, c'est-à-dire de repérer les différences de positions ou les résistances, de les mettre au jour et de les prendre en considération lucidement. Il s'agit d'amener les personnes qui s'affrontent à indiquer clairement les limites qu'elles n'acceptent pas de franchir ou les types de contributions qu'elles sont prêtes à apporter. Il faut dès lors rester centré sur la tâche et, au besoin, la redéfinir pour éviter les conflits de personnalité ou les règlements de comptes qui pourraient trouver d'autres lieux d'expression.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Les programmes de formation à l'enseignement tels qu'ils ont été refondus dans les années 90 ont multiplié les moyens et les occasions de faire travailler les futurs enseignants et enseignantes en équipe à la réalisation de tâches professionnelles. Par exemple, nombre de formules de stages associent plusieurs stagiaires au même enseignant et requièrent la planification commune d'activités d'enseignement et l'observation mutuelle des prestations d'enseignement par les stagiaires (Desrosiers et

Gervais 2000). Les stagiaires sont aussi invités à participer aux activités courantes des équipes pédagogiques (journées de planification, projets spéciaux, aide aux devoirs, etc.), activités qui nécessitent plusieurs formes de collaboration. Les compétences qui peuvent alors s'installer méritent donc d'être renforcées et systématiquement évaluées.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante;*
✔ *de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.*

COMPÉTENCE N° 11

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Les documents d'orientation de la refonte des programmes de formation à l'enseignement des années 90 (Ministère de l'Éducation 1997a, 1996, 1994 et 1992) situent parmi des compétences dites complémentaires diverses compétences liées à la formation professionnelle continue des enseignants. Entre autres éléments, la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique y est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession.

Toutefois, les virages importants de la réforme de l'éducation impliquent qu'une culture collective de la formation continue s'instaure dans l'école (Ministère de l'Éducation 1997b). Le rôle accru des équipes pédagogiques dans le choix de méthodes et de matériel pédagogique, dans l'évaluation des compétences des élèves et dans la coordination de l'enseignement en fonction de visées de fin de cycle incite à une meilleure synergie des efforts de développement professionnel. Le déploiement et l'extension de l'expertise pédagogique de l'équipe-école s'actualiseront davantage dans le contexte d'une prise en charge collective alignant mise à jour, perfectionnement et expérimentation pédagogique sur des buts partagés.

Les nouveaux rôles enseignants dans des projets particuliers liés à la refonte du curriculum peuvent s'avérer un mécanisme fondamental de croissance, rendant possible l'acquisition de nouvelles compétences. La responsabilisation individuelle et collective des enseignantes et des enseignants dans la planification, la réalisation et l'évaluation de projets pédagogiques réels modifie la raison d'être des démarches entreprises et de leurs enjeux. L'enseignante ou l'enseignant s'approprie les éléments de formation qui s'y trouvent parce qu'il en crée les effets. La diversification des rôles et l'exercice de responsabilités nouvelles et concrètes avec des collègues et d'autres partenaires sont d'ailleurs souhaités par plusieurs enseignants (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant 1997), qui désirent faire valoir leurs compétences ailleurs que dans la classe et réinvestir dans celle-ci les idées provenant de discussions avec d'autres.

Plusieurs ont en effet dénoncé l'inefficacité de formules de perfectionnement constituées d'ateliers disparates et dispersés dans le calendrier scolaire. La présentation ponctuelle d'activités de formation à caractère pédagogique sans suivi et sans relation avec la réalité des classes ne fournit pas le soutien et le climat nécessaires à la prise de risque liée à l'innovation pédagogique (Raymond 1998). Dans plusieurs milieux, on remarque une évolution de la conception du perfectionnement du personnel enseignant. Le perfection-

nement à la carte, uniforme et obligatoire, laisse la place à des démarches permettant davantage de prise en charge de la formation par les enseignantes et les enseignants (Brossard 1998). Tous constatent que la collaboration avec des collègues et avec d'autres partenaires prend du temps à se construire et à porter ses fruits (Lieberman 1995; Raymond, Butt et Townsend 1992; Anders et Richardson 1991). Les ententes de partenariat avec les universités pour des projets de formation continue et de recherche collaborative qui ont une incidence réelle sur les classes requièrent aussi une perspective à moyen et à long terme. L'engagement dans une démarche personnelle et collective de développement professionnel est donc tributaire au premier chef du développement d'une attitude d'ouverture sur une évolution constante associée au facteur temps.

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.

Les défis de la réforme et la diversité des ressources disponibles peuvent dresser des obstacles insurmontables pour qui tente de tout faire en même temps ou qui s'estime dépossédé par un changement que plusieurs décrivent comme un « changement de paradigme ». Loin de dépouiller les enseignantes et les enseignants de leur expertise, un changement de politique éducative permet de l'affûter et de la transcender. La démarche de développement professionnel prend appui sur des compétences déjà maîtrisées pour se projeter dans des zones encore peu explorées, en respectant un certain équilibre entre familiarité et nouveauté, efforts à investir et soutien disponible. Quelles qu'en soient les formes (récit de pratique, inventaire, retour rétrospectif, autobiographie professionnelle, plan de perfectionnement) ou peu importe les supports utilisés (par exemple, la constitution d'un portfolio (Goupil 1998), le recours à des banques de données ou à la littérature scientifique et professionnelle, la contribution aux travaux d'associations professionnelles), cette analyse est avant tout un « exercice de lucidité professionnelle » (Perrenoud 1999 : 155). Cela permet de discerner, derrière les savoirs, comment on s'y est pris pour les apprendre, les ressources à mettre à la disposition des membres de l'équipe pédagogique et les ressources dont on a besoin. Cette analyse devrait aussi permettre de préciser les mises à jour à faire dans sa discipline, de distinguer entre les mises à jour de connaissances requises pour saisir la réforme et conduire des projets pédagogiques à plus long terme qui demandent une variété de moyens (formation d'équipes de travail, visite d'autres écoles, collaboration de personnes-ressources externes, consultation de banques de données, mise en place de moyens techniques et électroniques, mise en réseau, soutien financier) et qui doivent être étalés sur plusieurs étapes.

- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.

Le perfectionnement par les pairs est souvent décrit comme une condition essentielle au changement pédagogique et au transfert de l'expertise en milieu de travail (Brossard 1998; Gordon et Nicely 1998; Ouellet 1998; Conseil supérieur de l'éducation 1995). Les enseignantes et les enseignants de carrière témoignent d'ailleurs du rôle central de leurs collègues dans leur développement professionnel. L'échange d'idées sur la pertinence de ses choix pédagogiques implique au départ de briser l'isolement auquel conduit souvent

l'organisation de son travail en confinant l'enseignante ou l'enseignant dans les limites de la classe. Il est nécessaire de structurer et d'aménager des plages d'espace-temps pour contenir les échanges d'idées pédagogiques. Ensuite, la formation par les pairs requiert la mise au rancart d'un rapport normatif-prescriptif à ses propres pratiques et à celles des autres. Car discuter de la pertinence de ses choix pédagogiques ne relève pas tant de la défense ou de la justification que de l'explicitation et de la description fine et nuancée des multiples données qui se profilent derrière des pratiques (Vermersch 1994). Expliciter ses pratiques à des collègues incite à voir des aspects non pleinement traités dans le feu de l'action, aspects qui exigent parfois d'y regarder une seconde fois ou de vérifier dans la classe ce qui semble fonder une certitude. L'explicitation des pratiques assistées par des collègues complices mais non complaisants conduit ainsi à leur élaboration, à leur formalisation et à la reconstruction progressive des arguments qui les fondent (Gauthier et Raymond 1998; Anders et Richardson 1991). Des pratiques mieux connues et partagées peuvent alors donner lieu à la création de visions communes.

- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.

Au-delà de l'activité mentale courante et des échanges d'idées qui accompagnent toute pratique professionnelle, l'analyse réflexive implique « une volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique d'année en année » (Perrenoud 1999 : 154). Réfléchir avec méthode, c'est se donner un cadre, une démarche, des outils et des moyens pour cibler les objets de sa réflexion, choisir l'information pertinente et évaluer, selon des indicateurs repérables, les motifs et les effets de ses actions. Par exemple, l'élaboration d'un portfolio comme reflet de l'évolution de ses pratiques ne se borne pas à constituer un dossier de rangement de divers documents utilisés dans la classe. Le portfolio « est structuré, sélectif et [inclut] des documents qui témoignent de la réflexion de l'enseignant » (Goupil 1998 : 38). Cette réflexion met l'accent sur le processus de développement de la pratique ou de la compétence que l'on a choisie de travailler. Une réflexion structurée et outillée est donc orientée vers des productions issues de la vie de la classe et même ancrée dans celle-ci (travaux d'élèves, plans ou séquences d'activités, listes de ressources, etc.), et alimentée par des apports conceptuels et pratiques (matériel recueilli lors d'une session de formation, observations dans la classe d'un collègue, matériel recueilli dans Internet, comparaison d'expériences avec des collègues d'un groupe de discussion, etc.). Elle agit en tandem avec l'action dans la classe, sert d'appui aux bilans de compétences et permet d'enclencher les étapes ultérieures du développement professionnel.

- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.

Plusieurs stratégies de développement professionnel qui ont émergé au cours des dernières années remettent en question l'image de l'enseignante ou de l'enseignant comme récepteur, consommateur et transmetteur de savoirs produits par d'autres (Cochran-Smith et Lytle 1999; Schoonmaker, Sawyer et Borrego Brainard 1998). La notion de praticien réflexif proposée par Schön (1994) suppose celle d'un professionnel autonome capable de réfléchir dans l'action et d'engendrer des savoirs à partir de ses actions. Les projets pédagogiques conduits dans la classe ou dans l'école constituent des leviers majeurs de développement de savoirs professionnels. L'enseignante ou l'enseignant

y voit aussi un lieu important d'exercice de son autonomie professionnelle. Il choisit les compétences qu'il veut améliorer, décide de son cheminement et gère la négociation entre ses priorités de développement et les contraintes et les possibilités de son contexte de travail. La classe devient un terrain de recherche qui produit les données dont l'examen attentif, à l'aide de diverses ressources (vidéoformation, données issues de la recherche, etc.), permet l'amélioration des pratiques.

- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

La réorganisation de la formation des élèves en cycles pluriannuels ordonnés en vue de la maîtrise de compétences de fin de cycle soulève de nombreuses et importantes questions sur les approches pédagogiques favorisant la maîtrise des compétences et l'intégration des apprentissages. Chaque école fera des choix de cibles et de stratégies de mise en œuvre de la réforme, en tenant compte de son histoire et des compétences de ceux et celles qui enseignent aux élèves d'un même cycle ou qui donnent une même matière. La portée et les conséquences de ces choix ne seront pleinement accessibles et explicables que si les équipes pédagogiques se mobilisent dans des démarches de recherche-action-formation ou de recherche collaborative permettant de documenter, d'analyser et de comprendre les pratiques qui se développent. L'engagement personnel de collègues dans de telles démarches requiert l'exercice d'un leadership et le déploiement de plusieurs ressources : savoir se donner des cibles précises; viser des buts accessibles à moyen terme et repérables dans les classes auprès des élèves; créer de nouveaux rôles (chef de projet, conseiller, responsable de la recherche de ressources, promoteur d'idées) et des structures de travail permettant le partage des tâches; déterminer des besoins de formation; consulter ou intégrer des collègues d'une autre école ou des personnes-ressources venant de l'extérieur; s'entendre sur des indicateurs de l'évolution des compétences des membres de l'équipe; diffuser les résultats de ses démarches auprès des collègues, des parents, des associations professionnelles et des commissions scolaires.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Alors que les enseignantes et les enseignants d'expérience se sont constitué un répertoire de ressources pour orienter leur développement professionnel, le jeune maître éprouve souvent des difficultés à établir des priorités parmi les sollicitations qui semblent toutes requérir des réponses d'urgence. Au secondaire, nombre de jeunes enseignants et enseignantes vivent des conditions d'insertion professionnelle difficiles (enseignement de plusieurs matières à des élèves de différents échelons et groupes turbulents). Les efforts déployés pour la survie prennent le dessus sur le plaisir de s'installer en milieu de travail et d'avoir enfin ses propres élèves.

La refonte des programmes de formation à l'enseignement du début des années 90, particulièrement l'accroissement du nombre d'heures de stages, a permis d'atténuer quelque peu la violence du « choc de la réalité » qui conduit un trop grand nombre de

jeunes à quitter la profession (Gold 1996). Les équipes de formation sont donc invitées à renforcer les modes d'encadrement qui ont pour objet d'initier les jeunes à la pensée réflexive et de les amener à prendre en charge leur développement professionnel.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement;*
✔ *de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver;*
✔ *de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement;*
✔ *d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.*

COMPÉTENCE N° 12

ÉNONCÉ DE COMPÉTENCE
Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

LE SENS DE LA COMPÉTENCE

Le professionnalisme se réfère à un état ou à une attitude qu'une personne a développé au cours d'un processus de socialisation professionnelle et qui fait en sorte qu'elle adhère aux normes communes partagées par le groupe de professionnelles ou de professionnels. En conséquence, on s'attend d'un maître qu'il fasse preuve de professionnalisme, c'est-à-dire qu'il respecte dans sa pratique la procédure et les normes partagées dans sa profession (Bourdoncle 1991).

En premier lieu, le professionnalisme suppose que le futur maître s'investisse dans son action, qu'il fasse en quelque sorte le pari d'éducabilité des élèves qui sont sous sa gouverne (Meirieu 1989). En ce sens, il est attendu du maître professionnel qu'il manifeste une conscience professionnelle, c'est-à-dire une forme d'engagement, une obligation de diligence (Ministère de la Culture et des Communications 1998) q ui le conduit à prendre soin, dans les limites de son mandat d'encadrement professionnel, des élèves qui lui sont confiés.

Par ailleurs, selon Lang (1999), quand l'autonomie professionnelle s'accroît, la responsabilité de l'enseignante ou de l'enseignant est plus fortement engagée. L'autonomie professionnelle renvoie donc à l'éthique de responsabilité de la personne. Dans cette perspective, dans le contexte actuel de la réforme où une part beaucoup plus importante d'autonomie reposera sur le personnel enseignant et l'équipe-école, il deviendra essentiel pour l'enseignante ou l'enseignant de justifier ses actions et de répondre de ce qu'il fait dans sa classe et dans l'école. C'est pourquoi en tant que personne-ressource professionnelle mandatée par la société et bénéficiant d'une autonomie relative, l'enseignante ou l'enseignant doit être capable d'argumenter publiquement au sujet de ses décisions. C'est ainsi qu'il sera capable d'expliquer et de justifier, au besoin, devant ses pairs, devant la direction, devant les parents, devant les élèves, le sens et la pertinence de ses choix. Entre l'assujettissement pur et simple à la demande de l'autre, d'une part, et la fermeture à toute influence, d'autre part, il existe une compétence discursive à développer et dont on est en droit de s'attendre d'une professionnelle ou d'un professionnel qui donne un service public.

Cette compétence éthique se réfère à ce que certains appellent le « courant de l'éthique discursive » (Jeffrey 1999). Dans le contexte de la classe, celle-ci « évoque la capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs

différences, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte » (Jeffrey 1999 : 85).

On comprendra que l'éthique discursive est dans un rapport étroit à la culture au sens où elle nécessite des savoirs sur l'humain, les sociétés et les cultures pour mieux appréhender les problèmes de morale qui peuvent émerger dans la classe. Elle cherche à élaborer des arguments de qualité qui dépassent le sens commun, à mettre en place des cadres favorisant la discussion démocratique, l'établissement de normes justes et l'élaboration de politiques au service du bien commun (Jeffrey 1999).

LES COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.

L'enseignement est un travail où un adulte exerce une influence sur autrui, c'est-à-dire les élèves (Fourez 1990). C'est un métier moral (*moral craft*) (Tom 1984), une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction les unes avec les autres. En effet, comme le mentionne avec justesse Perrenoud (1993) : Faut-il privilégier les besoins de tel individu ou du groupe? Respecter l'identité de chacun ou la transformer? Hiérarchiser ou annuler les différences? S'engager personnellement ou rester neutre? Imposer pour être plus efficace ou négocier longuement, quitte à ne pouvoir faire que partiellement? Sacrifier l'avenir ou le présent? Mettre l'accent sur les savoirs ou sur la socialisation? Insister sur la structuration de la pensée ou sur l'expression et la créativité? Favoriser la pédagogie active ou de maîtrise? Aimer tous les élèves ou laisser passer ses sympathies et antipathies? En ce sens, il convient donc que le futur maître réfléchisse sur ses valeurs et les *a priori* sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. À ce propos, l'analyse réflexive, soutenue par des démarches structurées, semble une approche particulièrement indiquée.

- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.

La classe est comme une microsociété dans laquelle se reproduisent les mêmes tensions qui sont présentes dans la société (violence, racisme, sexisme, etc.). L'élève ne réussit pas spontanément à résoudre démocratiquement les différends auxquels il doit faire face et il doit, par conséquent, apprendre à construire et à utiliser les attitudes et les comportements qui ne conduisent pas à l'exclusion. C'est pourquoi le conseil de classe et l'approche coopérative peuvent, par exemple, être des outils à privilégier par l'enseignante ou l'enseignant pour amener les élèves à régler démocratiquement les conflits qui peuvent se présenter dans la classe.

- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

On ne peut réduire la définition d'une professionnelle ou d'un professionnel à un ensemble de comportements ou de compétences externes qui ne nécessitent aucun engagement de la personne. Au contraire, « le professionnel est celui qui sait mobiliser sa

subjectivité, son identité personnelle dans sa vie professionnelle » (Le Boterf 1997 : 25). En ce sens, la société et, plus particulièrement, les parents qui confient leurs enfants à une enseignante ou à un enseignant s'attendent que ce dernier manifeste une certaine sollicitude (Meirieu 1991) de même qu'un certain degré de soin et de diligence à l'égard de ceux qui lui sont confiés et dont toute personne-ressource professionnelle ferait normalement preuve dans des circonstances semblables. En ce sens, le devoir de diligence, par opposition à la notion de négligence, dans l'exercice de ses fonctions fait partie de l'éthique professionnelle.

- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.

L'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu responsable des résultats d'apprentissage de ses élèves puisque nombre de personnes interviennent avant lui, en même temps que lui et même après lui et que le contexte dans lequel il travaille peut fort bien hypothéquer grandement la réalisation de son mandat. Il devient alors difficile de faire reposer sur ses seules épaules la responsabilité des apprentissages effectués dans la classe. Cependant, on est en droit de s'attendre qu'il soit responsable des moyens qu'il mobilise pour instruire et éduquer les élèves. À cet égard, il doit être capable de démontrer qu'il met en scène les meilleurs moyens compte tenu de son contexte. C'est pourquoi on ne peut envisager sa responsabilité professionnelle sans faire référence aux ressources que constituent les données de la recherche et sa capacité de conduire dans sa classe des projets dont il documente le déroulement et les effets.

- Respecter les aspects confidentiels de sa profession.

L'enseignante ou l'enseignant dans son activité quotidienne est mis en présence de renseignements de nature personnelle que peuvent lui confier les parents ou les élèves. Faute d'avoir été sensibilisé aux questions du respect de la confidentialité, il peut succomber à la tentation de divulguer ces faits ou renseignements privilégiés en dehors des nécessités requises précisément par sa tâche. C'est pourquoi l'enseignante ou l'enseignant est tenu à une obligation de discrétion et de réserve dans l'utilisation de renseignements personnels sur les élèves et leurs familles ainsi que sur ses collègues.

- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.

Dans une société plurielle comme la nôtre, les valeurs et les points de vue prolifèrent. La classe, l'école, est comme une sorte de foyer où se rencontrent des élèves de toute origine, n'ayant pas tous la même langue maternelle, appartenant à diverses religions, races, classes sociales, etc. Le maître a donc un rôle particulier à jouer à cet égard : il doit contrer les situations qui reproduisent certaines formes de discrimination et d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences, particulièrement celles qui sont liées à l'origine.

- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.

L'analyse des problèmes moraux qui se produisent dans une classe (sexe, violence, drogues, etc.) et la découverte de manières de les aborder exigent de l'enseignante ou de l'enseignant la mobilisation de savoirs culturels précis si l'on ne veut pas qu'il reproduise des préjugés conduisant à diverses formes d'exclusion. Les positions morales ont évolué dans le temps et influent sur la manière d'analyser les problèmes et d'envisager des solutions. C'est pourquoi il devient essentiel pour le maître de pouvoir situer à l'intérieur de courants d'idées (philosophiques, historiques, sociaux, politiques, psychologiques) les problèmes moraux, de bien saisir ses *a priori* afin de pouvoir effectuer des choix fondés et d'assumer personnellement et publiquement ses choix.

- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

L'enseignement est une activité régie par un cadre légal et réglementaire. La Loi sur l'instruction publique détermine les obligations et les droits du personnel enseignant. De même, la convention collective précise les règles relatives au contrat de travail. Par conséquent, il est entendu que l'enseignante ou l'enseignant accomplira ses tâches dans le respect des exigences du cadre réglementaire régissant sa profession.

LE NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU AU TERME DE LA FORMATION INITIALE

Même si l'enseignement est un métier moral (Tom 1984), il n'en demeure pas moins que cette compétence a été souvent négligée en formation à l'enseignement. Dans une société plurielle où les points de vue sont multiples et dans laquelle le rapport à l'autorité s'est grandement transformé, il convient d'insister tout particulièrement sur cette dimension à l'école et en ce qui concerne la formation à l'enseignement.

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
✔ *d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;*
✔ *de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.*

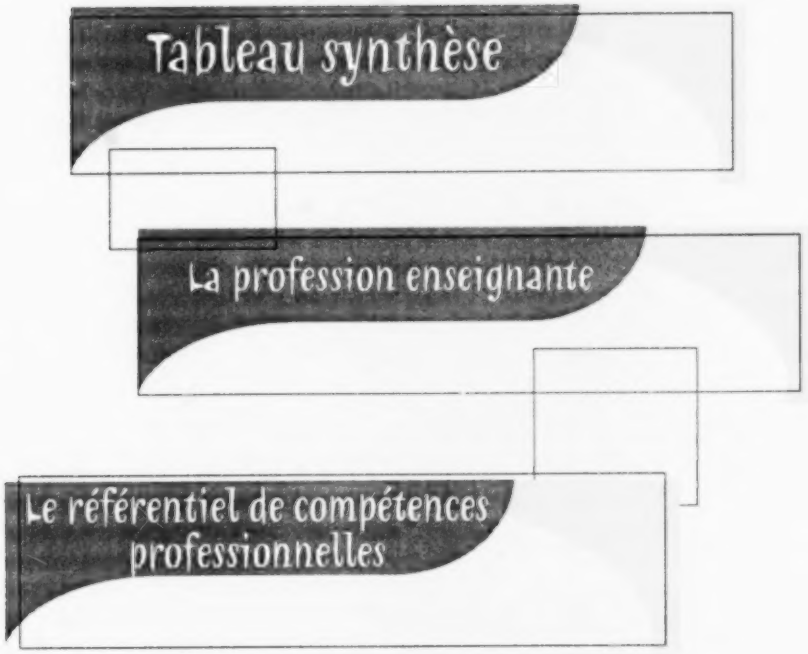


Tableau synthèse
La profession enseignante
Le référentiel de compétences professionnelles

COMPÉTENCE N° 1

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES

- Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des apprentissages significatifs et approfondis chez les élèves.
- Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.
- Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.
- Transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.
- Porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- de manifester une compréhension critique de son cheminement culturel et d'en apprécier les potentialités et les limites ;
- de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de liens significatifs chez l'élève ;
- de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

COMPÉTENCE Nº 2

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

COMPOSANTES

- Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
- Respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs.
- Pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions.
- Communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte.
- Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites.
- Chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone ;
- de s'exprimer dans une langue correcte avec l'aisance, la précision, l'efficacité et l'exactitude qui conviennent à ce que la société attend d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement.

COMPÉTENCE N° 3

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

COMPOSANTES

- Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.
- Sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences ainsi que les éléments de contenus du programme de formation.
- Planifier des séquences d'enseignement et d'évaluation qui tiennent compte de la logique des contenus et de la progression des apprentissages.
- Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.
- Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées dans le programme de formation.
- Anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre.
- Prévoir des situations d'apprentissage permettant l'intégration des compétences dans des contextes variés.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de concevoir correctement des activités d'enseignement-apprentissage variées et d'un niveau de complexité raisonnable permettant la progression des élèves dans le développement de leurs compétences ;
- d'intégrer ces activités dans une planification à long terme.

COMPÉTENCE N° 4

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

COMPOSANTES

- Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales.
- Mettre à la disposition des élèves les ressources nécessaires à la réalisation des situations d'apprentissage proposées.
- Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible dans les diverses ressources ainsi que dans la compréhension des éléments des situations-problèmes ou des exigences d'une tâche ou d'un projet.
- Encadrer les apprentissages des élèves par des stratégies, des démarches, des questions et des rétroactions fréquentes et pertinentes de manière à favoriser l'intégration et le transfert des apprentissages.
- Habiliter les élèves à travailler en coopération.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de guider, par des interventions appropriées, les élèves dans la réalisation de tâches d'apprentissage ;
- d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un travail coopératif ;
- de détecter les problèmes d'enseignement-apprentissage qui surviennent et d'utiliser les ressources appropriées pour y remédier.

COMPÉTENCE N° 5

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

COMPOSANTES

- En situation d'apprentissage, prendre des informations afin de repérer les forces et les difficultés des élèves ainsi que de revoir et d'adapter l'enseignement en vue de favoriser la progression des apprentissages.
- Établir un bilan des acquis afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des compétences.
- Construire ou employer des outils permettant d'évaluer la progression et l'acquisition des compétences.
- Communiquer aux élèves et aux parents, de façon claire et explicite, les résultats attendus ainsi que les rétroactions au regard de la progression des apprentissages et de l'acquisition des compétences.
- Collaborer avec l'équipe pédagogique à la détermination du rythme et des étapes de progression souhaitées à l'intérieur du cycle de formation.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de détecter, en situation d'apprentissage, les forces et les difficultés des élèves ;
- de préciser, de façon autonome, des correctifs à apporter à son enseignement ;
- de contribuer avec ses pairs à la préparation du matériel d'évaluation, à l'interprétation des productions des élèves au regard du développement des compétences et à l'élaboration d'outils de communication destinés aux parents ;
- de communiquer à l'élève les résultats d'un processus d'évaluation diagnostique et d'indiquer aux parents et aux membres de l'équipe pédagogique les éléments des stratégies d'intervention corrective envisagés.

COMPÉTENCE N° 6

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

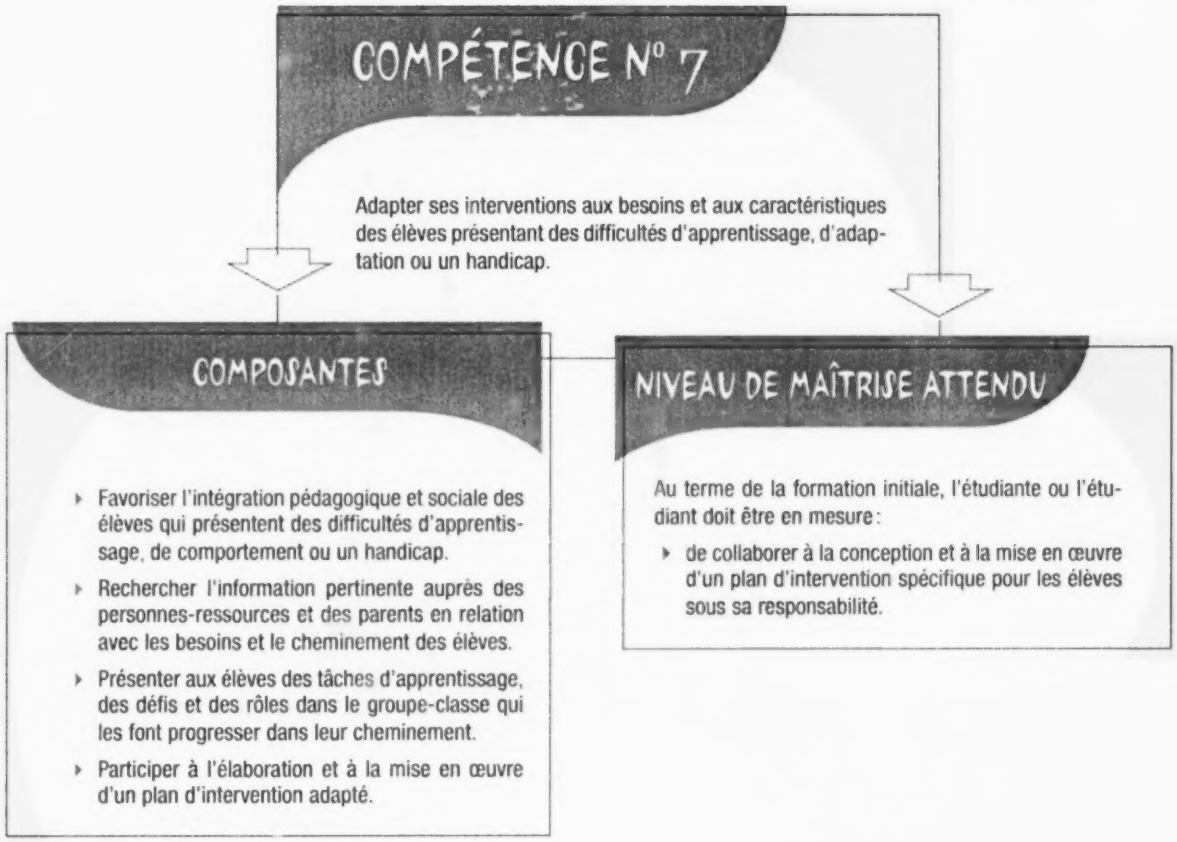
COMPOSANTES

- Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.
- Communiquer aux élèves des exigences claires au sujet des comportements scolaires et sociaux appropriés et s'assurer qu'ils s'y conforment.
- Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.
- Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés et pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent.
- Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles de la classe ;
- de repérer et de corriger des problèmes de déroulement qui nuisent au fonctionnement du groupe-classe ;
- d'anticiper des problèmes de déroulement des activités de la classe et de planifier des mesures en vue de les prévenir ;
- de déterminer et d'appliquer des moyens permettant de régler des problèmes avec les élèves présentant des comportements inappropriés.


COMPÉTENCE Nº 7
Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
COMPOSANTES
Favoriser l'intégration pédagogique et sociale des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap.
Rechercher l'information pertinente auprès des personnes-ressources et des parents en relation avec les besoins et le cheminement des élèves.
Présenter aux élèves des tâches d'apprentissage, des défis et des rôles dans le groupe-classe qui les font progresser dans leur cheminement.
Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention adapté.
NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU
Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
de collaborer à la conception et à la mise en œuvre d'un plan d'intervention spécifique pour les élèves sous sa responsabilité.

COMPÉTENCE Nº 8

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

COMPOSANTES

- Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.
- Évaluer le potentiel didactique des outils informatiques et des réseaux en relation avec le développement des compétences du programme de formation.
- Communiquer à l'aide d'outils multimédias variés.
- Utiliser efficacement les TIC pour rechercher, interpréter et communiquer de l'information et pour résoudre des problèmes.
- Utiliser efficacement les TIC pour se constituer des réseaux d'échange et de formation continue concernant son propre domaine d'enseignement et sa pratique pédagogique.
- Aider les élèves à s'approprier les TIC, à les utiliser pour faire des activités d'apprentissage, à évaluer leur utilisation de la technologie et à juger de manière critique les données recueillies sur les réseaux.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de manifester un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage ;
- de disposer d'une vue d'ensemble des possibilités que les TIC offrent sur les plans pédagogique et didactique, notamment par l'intermédiaire des ressources d'Internet, et de savoir les intégrer, de façon fonctionnelle, lorsqu'elles s'avèrent appropriées et pertinentes, dans la conception des activités d'enseignement-apprentissage ;
- d'utiliser efficacement les possibilités des TIC pour les différentes facettes de son activité intellectuelle et professionnelle : communication, recherche et traitement de données, évaluation, interaction avec les collègues ou des experts, etc. ;
- de transmettre efficacement à ses propres élèves la capacité d'utiliser les TIC pour soutenir de façon critique et articulée la construction personnelle et collective des savoirs.

COMPÉTENCE N° 9

Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

COMPOSANTES

- Collaborer avec les autres membres de l'équipe-école en vue de la définition des orientations ainsi que de l'élaboration et de la mise en œuvre de projets en matière de services éducatifs dans les domaines de responsabilités conférés aux établissements scolaires.
- Faire participer les parents et les informer.
- Coordonner ses interventions avec les différents partenaires de l'école.
- Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de situer son rôle par rapport à celui des autres intervenantes et intervenants internes ou externes pour en arriver à une complémentarité respectueuse des compétences de chacun ;
- d'adapter ses actions aux visées éducatives et d'apporter sa contribution en suggérant quelques pistes d'amélioration et en s'engageant personnellement dans la réalisation de projets d'école ;
- d'établir une relation de confiance avec les parents.

COMPÉTENCE Nº 10

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

COMPOSANTES

- Discerner les situations qui nécessitent la collaboration d'autres membres de l'équipe pédagogique relativement à la conception et à l'adaptation des situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation des apprentissages et à la maîtrise des compétences de fin de cycle.
- Définir et organiser un projet en fonction des objectifs à atteindre par l'équipe pédagogique.
- Participer activement et de manière continue aux équipes pédagogiques intervenant auprès des mêmes élèves.
- Travailler à l'obtention d'un consensus, lorsque cela est requis, entre les membres de l'équipe pédagogique.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante ;
- de critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et d'apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique.

COMPÉTENCE N° 11

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

COMPOSANTES

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles.
- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.
- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement.
- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement ;
- de préciser ses forces et ses limites, ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver ;
- de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement ;
- d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.

COMPÉTENCE N° 12

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

COMPOSANTES

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.
- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.

NIVEAU DE MAÎTRISE ATTENDU

Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :

- d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;
- de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

Chapitre 4

Les profils de sortie

4 LES PROFILS DE SORTIE

Le nouveau curriculum en cours d'implantation dans les écoles du Québec prévoit le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage. Qui plus est, ces derniers ont un caractère intégrateur. Cet élément important de la réforme, les difficultés engendrées par les profils actuels ainsi que la réalité du milieu scolaire quant à la constitution des tâches d'enseignement amènent le ministère de l'Éducation à définir sur de nouvelles bases les profils de sortie des futurs enseignants et enseignantes.

Le ministère de l'Éducation a retenu les domaines d'apprentissage pour la définition des profils de sortie. Ces profils précisent les compétences professionnelles que le futur maître doit posséder au terme de la formation initiale, le contexte d'intervention dans lequel il doit être en mesure d'exercer ainsi que les matières ou disciplines scolaires qu'il doit pouvoir enseigner, ces dernières étant celles qui sont inscrites dans le régime pédagogique.

Ce chapitre définit les profils de sortie pour l'obtention de chacun des baccalauréats du dispositif actuel de formation des maîtres dans les universités du Québec, soit :

- le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire;
- le baccalauréat en enseignement secondaire;
- le baccalauréat en enseignement des arts;
- le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé;
- les baccalauréats en enseignement de l'anglais, langue seconde, et du français, langue seconde;
- le baccalauréat en adaptation scolaire.

4.1 Des profils de sortie en fonction des domaines d'apprentissage

4.1 Des profils de sortie en fonction des domaines d'apprentissage

Avant de préciser les profils de sortie pour chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement, rappelons que le curriculum adopté dans les écoles du Québec s'articule autour de cinq domaines d'apprentissage. Chacun d'entre eux est constitué d'un certain nombre de matières ou de disciplines scolaires :

- le domaine des langues : langue d'enseignement, langue seconde, langue tierce;
- le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie : mathématique, science et technologie;
- le domaine des arts : arts plastiques, musique, art dramatique et danse;
- le domaine de l'univers social : géographie et histoire et éducation à la citoyenneté, histoire et éducation à la citoyenneté, géographie, connaissance du monde contemporain;
- le domaine du développement personnel : éducation physique et à la santé, éthique et culture religieuse, enseignement moral, enseignement moral et religieux.

C'est à partir de ces domaines d'apprentissage que sont conçus les profils de sortie de la formation à l'enseignement, plus particulièrement pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, du baccalauréat en enseignement des arts, du baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé et du baccalauréat en enseignement des langues secondes.

Au cours de la dernière décennie, la voie de la « bidisciplinarité », c'est-à-dire la capacité d'enseigner dans deux disciplines, a été privilégiée pour la formation à l'enseignement secondaire. À l'époque, on pressentait beaucoup d'avantages à l'application d'un tel modèle. La bidisciplinarité semblait être un moyen par excellence pour développer la culture générale des futurs maîtres. Elle paraissait également être un moyen de réduire le nombre d'enseignantes et d'enseignants auprès des élèves et de favoriser ainsi le développement de relations plus soutenues. Elle avait pour objet de faire saisir les liens de complémentarité entre les disciplines au regard du développement des élèves. Enfin, on voulait donner au personnel enseignant un plus large accès à l'emploi dans le domaine de l'éducation.

Avec un certain recul, le constat est le suivant : l'application de ce modèle a mené à la configuration d'un grand nombre de profils de formation, dont certains sont pour le moins discutables quant à l'existence des liens de complémentarité entre les disciplines. Ces nombreux profils de formation, sans liens d'appariement des disciplines entre elles et parfois sans véritables liens avec les contenus disciplinaires du programme de formation à enseigner, soulèvent de nombreuses réserves sur la qualité de la formation disciplinaire des futurs maîtres. De plus, ils complexifient l'organisation de la formation dans les universités et rendent difficile, dans certains cas, la réalisation des stages

associés à la formation pratique. En effet, la capacité d'accueil des stagiaires par le milieu scolaire pose problème dans certaines disciplines associées à plusieurs profils de formation différents.

En outre, un grand nombre de tâches d'enseignement au secondaire sont monodisciplinaires et relativement peu d'enseignantes et d'enseignants se voient confier une tâche d'enseignement dans deux disciplines. Les données du ministère de l'Éducation (septembre 1998) relativement à la répartition du personnel enseignant indiquent que, toutes disciplines confondues, 66 p. 100 des membres du personnel enseignant ne se consacrent qu'à une seule discipline. Pour des disciplines telles que « français langue d'enseignement » et « mathématique », 76 p. 100 et 75 p. 100 respectivement du temps d'enseignement est assuré par des personnes qui n'enseignent que cette discipline.

À partir de ces constats et des besoins découlant du nouveau curriculum, il apparaît nécessaire de revoir les profils de sortie pour l'enseignement secondaire et de leur faire prendre appui sur les domaines d'apprentissage. En concentrant la formation à l'enseignement à l'intérieur d'un même domaine d'apprentissage, le ministère de l'Éducation souhaite consolider les savoirs disciplinaires nécessaires à l'exercice de la profession enseignante et favoriser le renforcement et l'intégration de ces savoirs, ces derniers étant ainsi plus apparentés entre eux.

Cependant, la consolidation des savoirs disciplinaires doit d'abord s'inscrire dans la perspective de l'enseignement d'une discipline. La formation à l'enseignement doit ainsi permettre au futur maître de faire des liens entre les savoirs disciplinaires, les contenus du programme de formation de l'école québécoise et les compétences à développer chez les élèves. Le programme de formation de l'école québécoise doit servir de visée, sans s'y limiter toutefois, pour déterminer la pertinence, l'étendue et la profondeur des savoirs disciplinaires dans la formation des maîtres.

De plus, la formation à l'enseignement doit s'inscrire dans une perspective d'interdisciplinarité et permettre de bien saisir l'apport des disciplines à la compréhension d'une situation donnée. Le futur maître aura à travailler en équipe pédagogique dans une finalité de développement de compétences chez les élèves, ce qui l'amènera à fréquenter d'autres domaines de savoirs avec leur spécificité propre et à les contextualiser dans des situations d'enseignement-apprentissage porteuses de sens pour les élèves. Dans ce contexte, l'interdisciplinarité s'impose. Cependant, comme le soulignait à juste titre le Conseil supérieur de l'éducation (2000 : 35), un tel contexte est « loin d'évacuer les différents types de savoirs, il en suppose l'acquisition, voire la maîtrise, parce qu'il requiert la capacité de les mettre en relation, de les intégrer, d'y recourir dans des contextes variés pour comprendre, expliquer ou résoudre des problèmes ». La formation à l'enseignement permet d'amener les futurs maîtres à jeter un regard critique sur la discipline.

C'est ainsi que le futur maître pourra davantage exercer son rôle d'héritier, de critique et d'interprète et intégrer ce faisant la dimension culturelle à son enseignement.

Enfin, la constitution de profils de sortie sur la base des domaines d'apprentissage devrait faciliter l'organisation de la formation dans les universités, la mise en œuvre d'activités de formation précisément destinées aux futurs maîtres ainsi que l'organisation des stages.

4.1.1 Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP)

En vertu de la Loi sur l'instruction publique, le gouvernement établit un régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire qui précise la nature et les objectifs des services éducatifs ainsi que leur cadre d'organisation.

Du côté de l'éducation préscolaire, « les services offerts ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève par l'acquisition de compétences qui faciliteront la réussite de ses parcours scolaire et personnel. Il n'y a pas d'obligation, dans le régime pédagogique, relative à l'enseignement de disciplines pour l'éducation préscolaire » (Éditeur officiel du Québec 2000b : 1).

En ce qui concerne l'enseignement primaire, « les services offerts ont pour but de permettre le développement intégral de l'élève par des apprentissages fondamentaux qui contribueront au développement progressif de son autonomie et qui lui permettront d'accéder aux savoirs proposés à l'enseignement secondaire. Le régime pédagogique précise les matières obligatoires pour l'enseignement primaire : langue d'enseignement, langue seconde, mathématique, science et technologie, arts, géographie et histoire et éducation à la citoyenneté, éducation physique et à la santé, enseignement moral ou enseignement moral et religieux » (Éditeur officiel du Québec 2000b : 1).

Ainsi, depuis plusieurs années, l'enseignante ou l'enseignant de l'éducation préscolaire et du primaire est appelé à intervenir auprès d'un groupe d'élèves, et ce, dans la majorité des disciplines prévues dans le régime pédagogique. Une exception est faite pour l'enseignement des disciplines reconnues traditionnellement comme des spécialités (les arts, l'éducation physique et à la santé et les langues secondes) : l'enseignement de ces dernières est généralement confié à du personnel enseignant précisément formé à cet effet. Toutefois, soulignons que la réalité scolaire dans certains milieux est que l'enseignante ou l'enseignant qui est chargé de classe au primaire peut être appelé à enseigner l'une de ces disciplines. De même, la Loi sur l'instruction publique octroie au personnel enseignant le « droit de refuser de dispenser l'enseignement moral et religieux d'une confession pour motif de liberté de conscience » (Éditeur officiel du Québec 1998 : 6).

Une solide formation de base dans l'ensemble des disciplines enseignées est donc nécessaire pour l'enseignement primaire. La formation à l'enseignement doit permettre de consolider et de compléter, si cela est requis, les savoirs disciplinaires nécessaires pour enseigner au primaire. L'accent mis sur certaines disciplines dans la grille-matières souligne l'importance de certains apprentissages. Ainsi, la langue d'enseignement et la mathématique sont deux disciplines dont les savoirs sont jugés fondamentaux en vue de la poursuite du

cheminement scolaire des élèves. De même, le domaine de la science et de la technologie doit bénéficier d'une attention particulière dans la formation à l'enseignement. En effet, les écoles québécoises doivent parvenir à attirer plus d'élèves dans ce domaine pour répondre aux besoins de la société et l'enseignement primaire joue un rôle notable à cet égard. Aussi, il est souhaitable que les universités mettent en place des moyens permettant, dès l'entrée en formation, de diagnostiquer les besoins des candidates et des candidats et de compléter leur formation, si le contexte l'exige.

La consolidation des savoirs disciplinaires doit s'inscrire en formation des maîtres dans la perspective de l'enseignement des disciplines aux élèves du primaire, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement.

Quant aux disciplines considérées comme des spécialités, soit les arts, les langues secondes ainsi que l'éducation physique et à la santé, la formation à l'enseignement doit inclure une sensibilisation à celles-ci et surtout permettre une compréhension de leur apport au développement global de l'élève.

Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Pour l'obtention du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'offrir les services éducatifs prévus à l'éducation préscolaire et d'enseigner au primaire l'ensemble des disciplines prévues dans le régime pédagogique, nuance faite pour les spécialités.

Le baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire permet la consolidation des savoirs disciplinaires, dans les disciplines enseignées, ainsi qu'une sensibilisation aux disciplines artistiques.

4.1.2 Le baccalauréat en enseignement secondaire (BES)

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, « les services offerts, au secteur des jeunes, ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève, de favoriser son insertion sociale et de faciliter son orientation personnelle et professionnelle. Ils complètent et consolident la formation de base de l'élève en vue d'obtenir un diplôme d'études secondaires ou une autre qualification et, le cas échéant, de poursuivre des études supérieures » (Éditeur officiel du Québec 2000b : 1).

Quant au secteur des adultes, « les services d'enseignement offerts ont pour objet d'aider l'adulte à acquérir les connaissances théoriques et pratiques afin de lui permettre d'atteindre les objectifs de formation qu'il poursuit » (Éditeur officiel du Québec 2000a : 1).

Tout en s'appuyant sur les domaines d'apprentissage, les nouveaux profils ont certaines particularités qu'il convient d'expliciter.

4.1.2.1 Le domaine d'apprentissage des langues

Le domaine d'apprentissage des langues se traduit dans le régime pédagogique par les matières ou les disciplines scolaires suivantes :

- la langue d'enseignement;
- la langue seconde;
- la langue tierce.

Les langues seconde et tierce font l'objet d'une formation à l'enseignement particulière.

Dans la réforme du curriculum, la langue d'enseignement est considérée comme une matière dont la maîtrise est indispensable, car elle fait partie du patrimoine et rend possible l'accès aux autres domaines de connaissances. À ce titre, cette discipline occupe la première place dans la grille-matières obligatoire du secondaire en ce qui concerne le temps d'enseignement.

Le profil « langue d'enseignement » devient un profil de sortie monodisciplinaire en vue de l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire. Comme nous l'avons déjà souligné, l'importance accordée, dans la réforme, à cette discipline justifie cette position. Cependant, les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline aux élèves du secondaire, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement.

De plus, ce profil de sortie monodisciplinaire laisse une place aux universités pour s'adapter aux besoins d'un milieu donné. Par une formation plus poussée en adaptation de l'enseignement, les futurs maîtres seront en mesure d'intervenir auprès d'une autre population, en plus de celle des élèves en difficulté ou handicapés (voir la compétence professionnelle n° 7). À titre

d'exemple, soulignons notamment les besoins des élèves adultes fréquentant le premier cycle du secondaire ou le second cycle du secondaire ou encore les besoins propres à de jeunes allophones.

La formation relative à l'enseignement de la discipline auprès des jeunes, aux deux cycles du secondaire, devra toutefois demeurer une constituante majeure dans le programme de formation.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « langue d'enseignement »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « langue d'enseignement », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, la discipline prévue dans le régime pédagogique, soit la langue d'enseignement.

De plus, ce programme de formation prépare les futurs maîtres à répondre aux besoins au regard de l'adaptation ou de la différenciation de l'enseignement pour des élèves, des milieux ou des groupes ayant des besoins particuliers.

La formation relative à l'enseignement de la discipline aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, demeure toutefois une constituante majeure dans le programme de formation à l'enseignement.

4.1.2.2 Le domaine d'apprentissage de la mathématique, de la science et de la technologie

Le domaine d'apprentissage de la mathématique, de la science et de la technologie se traduit dans le régime pédagogique par les matières ou les disciplines scolaires suivantes :

- la mathématique;
- la science et la technologie.

Dans la réforme du curriculum, les mathématiques sont jugées essentielles au fonctionnement quotidien des personnes dans la société. À ce titre, cette matière occupe la deuxième place dans la grille-matières obligatoire du secondaire en ce qui concerne le temps d'enseignement.

Pour cette raison, les mathématiques constituent, tout comme la langue d'enseignement, un profil de sortie distinct, monodisciplinaire en vue de l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire. Cependant, tout comme pour la langue d'enseignement, les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement.

De plus, ce profil de sortie monodisciplinaire laisse une place aux universités pour s'adapter aux besoins d'un milieu donné. Par une formation plus poussée en adaptation de l'enseignement, les futurs maîtres seront en mesure d'intervenir auprès d'une autre population, en plus de celle des élèves en difficulté ou handicapés (voir la compétence nº 7). À titre d'exemple, soulignons notamment les besoins des élèves adultes fréquentant le premier cycle du secondaire ou le second cycle du secondaire ou encore les besoins propres à de jeunes allophones.

La formation relative à l'enseignement de la discipline auprès des jeunes, aux deux cycles du secondaire, devra toutefois demeurer une constituante majeure dans le programme de formation.

Comme les mathématiques font objet d'un profil distinct, monodisciplinaire, la science et la technologie constituent un autre profil de sortie distinct en vue de l'obtention du baccalauréat à l'enseignement.

Ce profil de sortie englobe un large éventail de savoirs. La formation à l'enseignement ne peut surtout pas être conçue comme une juxtaposition de cours rattachés à un certain nombre de champs disciplinaires. Elle doit, au contraire, être développée dans la perspective de former une enseignante ou un enseignant qui aura, d'une part, à enseigner une matière qui a un caractère intégrateur, « science et technologie », et, d'autre part, à travailler avec ses pairs au développement de compétences chez les élèves. Dans ce contexte, les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent plutôt être orientés dans l'optique de saisir l'apport des sciences et de la technologie à la compréhension ou à la résolution d'un problème. La formation à l'enseignement doit permettre aussi une ouverture du champ disciplinaire sur les autres domaines de savoirs et un enseignement culturel des disciplines.

En outre, pour répondre à certains besoins au regard de l'enseignement de disciplines scientifiques, offertes sous forme de cours à option au second cycle du secondaire, il est souhaitable que le programme de formation à l'enseignement soit conçu de manière à prendre cette caractéristique en considération dans la formation complémentaire offerte aux futurs maîtres.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « mathématique »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « mathématique », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, la discipline prévue dans le régime pédagogique, soit la mathématique.

De plus, ce programme de formation prépare les futurs maîtres à répondre aux besoins au regard de l'adaptation ou de la différenciation de l'enseignement pour des élèves, des milieux ou des groupes ayant des besoins particuliers.

La formation relative à l'enseignement de la discipline aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, demeure toutefois une constituante majeure dans le programme de formation à l'enseignement.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « science et technologie »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « science et technologie », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner aux deux cycles du secondaire, au secteur des jeunes, la discipline prévue dans le régime pédagogique, soit la science et la technologie.

Il appartient aux universités de définir le programme de manière à prendre en considération, dans la formation complémentaire, les disciplines offertes sous forme de cours à option au second cycle du secondaire.

4.1.2.3 Le domaine d'apprentissage de l'univers social

Le domaine d'apprentissage de l'univers social se traduit dans le régime pédagogique par les matières ou les disciplines scolaires suivantes :

- l'histoire et l'éducation à la citoyenneté;
- la géographie;
- la connaissance du monde contemporain.

Ce domaine d'apprentissage constitue un autre profil de sortie en vue de l'obtention du baccalauréat à l'enseignement secondaire. La gamme de savoirs disciplinaires à traiter dans la formation à l'enseignement est étendue. Au terme de sa formation initiale, l'enseignante ou l'enseignant ainsi formé doit être en mesure d'intervenir auprès des élèves du secondaire tant dans l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté que dans l'enseignement de la géographie ou de la connaissance du monde contemporain. Les objets de savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent être sélectionnés dans cette optique et bien préparer le futur maître en ce qui concerne les savoirs disciplinaires nécessaires pour l'exercice de sa profession, c'est-à-dire l'enseignement de ces disciplines aux élèves du secondaire. Ce futur maître aura à travailler avec ses pairs au développement de compétences chez les élèves. Les savoirs disciplinaires de la formation à l'enseignement doivent ainsi se situer dans la perspective de l'interdisciplinarité et d'un enseignement culturel de ces disciplines.

Comme les contenus du programme de formation des élèves doivent servir de visée pour déterminer l'étendue, la profondeur et la pertinence des savoirs disciplinaires dans la formation à l'enseignement, l'importance relative accordée à l'histoire et à l'éducation à la citoyenneté dans le régime pédagogique doit être prise en considération dans l'élaboration du programme de formation à l'enseignement.

La discipline scolaire « histoire et éducation à la citoyenneté » est inscrite aux quatre premières années du secondaire et le temps d'enseignement prévu dans la grille-matières correspond à quatorze unités. La géographie est inscrite au premier cycle du secondaire et six unités y sont rattachées. Enfin, la connaissance du monde contemporain est inscrite en cinquième année du secondaire et le temps d'enseignement correspond à quatre unités.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « univers social »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « univers social », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'enseigner aux deux cycles du secondaire les disciplines prévues dans le régime pédagogique, soit l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, la géographie et la connaissance du monde contemporain.

La formation relative à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté demeure toutefois une constituante majeure dans le programme de formation à l'enseignement.

4.1.2.4 Le domaine d'apprentissage du développement personnel

Le domaine d'apprentissage du développement personnel se traduit dans le régime pédagogique par les matières ou les disciplines scolaires suivantes :

- l'éducation physique et à la santé;
- l'éthique et culture religieuse;
- l'enseignement moral;
- l'enseignement moral et religieux.

L'éducation physique et à la santé fait l'objet d'un baccalauréat à l'enseignement particulier.

L'éthique et la culture religieuse forment un nouveau programme d'études inscrit au second cycle du secondaire et le temps d'enseignement prévu dans la grille-matières correspond à deux unités. L'enseignement moral ou l'enseignement moral et religieux ou encore, sous réserve de l'approbation du ministre, un programme d'études interne, est inscrit au premier cycle du secondaire et le temps d'enseignement prévu correspond à quatre unités.

L'orientation du programme d'éthique et de culture religieuse consiste à « amener les élèves dans une réflexion commune sur les attitudes éthiques ainsi que sur les diverses options spirituelles, religieuses et humanistes qui ont marqué et marquent encore aujourd'hui l'histoire des civilisations » (Ministère de l'Éducation 2000b : 12). Aussi, compte tenu de cette orientation, une certaine complémentarité se dessine entre ce programme d'études et celui qui porte sur l'histoire et l'éducation à la citoyenneté. Il pourrait ainsi s'inscrire comme un parcours possible à l'intérieur d'un profil « univers social ».

Quant aux programmes d'enseignement moral et d'enseignement moral et religieux, catholique et protestant, ils font partie de l'éventail des choix offerts aux élèves du premier cycle du secondaire. Toutefois, en raison de la pluralité des options morales, religieuses et spirituelles, les écoles ont la possibilité de mettre sur pied un programme d'études interne au regard de l'éthique et de la culture religieuse ou à caractère œcuménique sur les traditions chrétiennes.

Bien que les disciplines « éthique et culture religieuse » ainsi qu' « enseignement moral » et « enseignement moral et religieux » fassent partie d'un domaine d'apprentissage particulier, la mise en oeuvre d'un programme de formation à l'enseignement distinct pour ces disciplines demande beaucoup de prudence. En effet, le temps d'enseignement réservé à ces disciplines dans la grille-matières étant relativement restreint, la tâche professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant en mesure de n'enseigner que ces dernières sera lourde en fait de programmes d'études différents à enseigner et de nombre d'élèves à rencontrer au cours de la même année scolaire.

C'est ainsi que le ministère de l'Éducation, après consultation des partenaires concernés, a choisi de définir deux profils de sortie distincts dans la formation à l'enseignement secondaire en rapport avec les disciplines du domaine

d'apprentissage du développement personnel. Cependant, il serait souhaitable, pour les futurs enseignants et enseignantes, que les universités tentent de réunir autour d'un pôle intégrateur les savoirs relatifs à l'enseignement de l'histoire, de l'éducation à la citoyenneté, de la morale, de l'éthique et de la culture religieuse. Elles pourraient choisir d'offrir, à l'intérieur d'un tel programme de formation des maîtres ou dans le contexte d'un programme de formation continue, des activités de formation optionnelles ou complémentaires concernant l'enseignement moral et religieux confessionnel.

Comme pour l'ensemble des profils de formation à l'enseignement, les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « développement personnel »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « développement personnel », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner aux deux cycles du secondaire les disciplines prévues dans le régime pédagogique, soit l'éthique et la culture religieuse ainsi que l'enseignement moral. L'enseignement religieux doit être offert sous forme de cours à option dans ce profil de formation.

Baccalauréat en enseignement secondaire, profil « univers social et développement personnel »

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement secondaire, profil « univers social et développement personnel », les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner, aux deux cycles du secondaire les disciplines prévues dans le régime pédagogique soit l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, l'éthique et la culture religieuse ainsi que l'enseignement moral.

L'enseignement moral et religieux peut être offert, sous forme de cours à option à l'intérieur de ce profil. La formation relative à l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté demeure toutefois une constituante majeure dans ce programme de formation à l'enseignement.

4.1.3 Le baccalauréat en enseignement des arts

Le domaine d'apprentissage des arts se traduit dans le régime pédagogique par les matières ou les disciplines scolaires suivantes :

- les arts plastiques;
- la musique;
- l'art dramatique;
- la danse.

L'enseignement des arts est obligatoire pour tous les élèves de la première année du primaire jusqu'à la deuxième année du secondaire. Dans son énoncé de politique éducative, le ministère de l'Éducation (1997b : 21) invite les écoles à centrer l'enseignement des arts sur la musique et les arts plastiques, ce qui ne doit pas avoir pour effet, souligne-t-il, « d'empêcher la poursuite de traditions déjà établies dans certains milieux éducatifs ».

Cette direction donnée au milieu scolaire doit être considérée dans l'offre de service faite en formation à l'enseignement des arts. On peut présumer que les besoins du milieu scolaire seront plus importants au regard de l'enseignement de la musique et des arts plastiques. Toutefois, la latitude laissée aux différents milieux éducatifs en la matière laisse présager des besoins dans l'enseignement de l'art dramatique et de la danse.

Chacune des disciplines du domaine d'apprentissage des arts peut constituer un profil de sortie distinct dans la formation à l'enseignement. Toutefois, pour les universités qui souhaitent répondre à certains besoins particuliers du milieu scolaire, un profil de sortie constitué de deux disciplines artistiques est recevable. Cependant, quel que soit le modèle de formation à l'enseignement retenu, le programme doit permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'intervenir à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire.

Comme pour l'ensemble des profils de formation à l'enseignement, les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement. Aussi, dans la formation à l'enseignement des arts, les universités s'assureront, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation.

Baccalauréat en enseignement des arts

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement des arts, les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire une des disciplines prévues dans le régime pédagogique. Cependant, les universités peuvent élaborer un programme de formation à l'enseignement qui comprend une seconde discipline artistique.

Les universités s'assureront, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation à l'enseignement.

4.1.4 Le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

L'enseignement de l'éducation physique et à la santé est obligatoire pour tous les élèves de la première année du primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire.

Le domaine de savoirs englobé par l'éducation physique, auquel s'ajoute le volet « éducation à la santé », constitue un profil de sortie distinct dans la formation à l'enseignement. Ce programme doit permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'intervenir à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire.

Comme pour l'ensemble des profils de formation à l'enseignement, les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement. Aussi, dans la formation à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, les universités s'assureront, de façon particulière, des prédispositions et des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme.

Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé

Pour l'obtention du baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé, les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire la discipline prévue dans le régime pédagogique, soit l'éducation physique et à la santé.

Les universités s'assureront, de façon particulière, des prédispositions et des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation à l'enseignement.

4.1.5 Le baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, ou du français, langue seconde

Au Québec, le curriculum favorise l'apprentissage de la langue seconde et des langues tierces. Les besoins des écoles au regard de l'enseignement des langues secondes sont variés, selon qu'elles s'adressent aux élèves du secteur des jeunes ou du secteur des adultes et du secteur francophone ou du secteur anglophone.

Pour les jeunes du secteur francophone, le curriculum prévoit l'enseignement de l'anglais, langue seconde, dès le deuxième cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Pour les jeunes du secteur anglophone, le curriculum comporte l'enseignement du français, langue seconde, dès le premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire. De plus, les écoles sont encouragées à utiliser le mode d'immersion. Enfin, le curriculum comprend l'introduction d'une troisième langue, sous forme de cours à option, au premier cycle du secondaire.

Pour les élèves du secteur des adultes, divers services sont offerts dans une langue seconde dont l'anglais, langue seconde, et le français, langue seconde. Notons que d'autres services sont offerts et ont pour objet de faciliter l'intégration des allophones à la société québécoise tout en préparant leur passage à des études subséquentes ou au monde du travail.

Pour répondre aux besoins variés du milieu, les universités sont appelées à donner des modèles de formation diversifiés pour chacun des deux programmes menant à l'obtention d'un baccalauréat de la formation à l'enseignement. Chacun est constitué d'un tronc commun qui permet aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner l'anglais, langue seconde, ou le français, langue seconde, aux élèves du primaire et du secondaire, au secteur des jeunes. Ce tronc commun est complété par des activités de formation permettant de répondre aux particularités exprimées par le milieu scolaire. À titre d'exemple, soulignons certains besoins particuliers :

- l'enseignement intensif d'une langue seconde, au primaire;
- l'enseignement de niveau avancé d'une langue seconde, au secondaire, au secteur des jeunes;
- l'enseignement d'une langue tierce, au secondaire, au secteur des jeunes;
- l'enseignement d'une langue seconde, au secteur des adultes;
- l'enseignement d'une langue seconde dans le cadre des différents services offerts aux allophones, au secteur des jeunes et au secteur des adultes.

Comme pour l'ensemble des profils de formation à l'enseignement, les savoirs disciplinaires doivent se situer dans la perspective de l'enseignement de la discipline, de l'interdisciplinarité et de l'approche culturelle de l'enseignement. Aussi, dans la formation à l'enseignement des langues secondes ou tierces, les universités s'assureront, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidates et des candidats lors de l'admission au programme de formation.

Baccalauréat en enseignement de l'anglais, langue seconde, ou du français, langue seconde

Pour l'obtention des deux baccalauréats en enseignement des langues secondes (anglais, langue seconde, et français, langue seconde), les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Les programmes de formation permettent principalement aux futurs maîtres d'être en mesure d'enseigner à l'éducation préscolaire ainsi qu'au primaire et au secondaire, au secteur des jeunes, la discipline « anglais, langue seconde » ou « français, langue seconde » prévue dans le régime pédagogique. En plus du tronc commun, les programmes de formation préparent les futurs maîtres à répondre à certains besoins précis du milieu scolaire.

Les universités s'assureront, de façon particulière, des acquis disciplinaires des candidats et des candidates lors de l'admission au programme de formation à l'enseignement.

4.1.6 Le baccalauréat en adaptation scolaire

Selon le modèle de formation retenu en ce qui concerne l'adaptation scolaire, la formation initiale devait permettre aux futurs maîtres d'enseigner à des élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou à des élèves handicapés, et ce, tant à l'éducation préscolaire qu'à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire. Qui plus est, la formation à l'enseignement devait aussi les préparer à intervenir comme soutien à l'élève maintenu en classe ordinaire ou comme chargé d'une classe spéciale, au sein d'une école ordinaire ou spéciale.

Le programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire, d'une durée de quatre ans comme tous les autres nouveaux programmes, devait ainsi comporter un très large éventail de compétences à développer. En effet, il devait comprendre des activités ayant pour objet, d'une part, le développement de compétences propres à tout enseignant ou à toute enseignante qui a la responsabilité d'une classe. D'autre part, il devait inclure des activités permettant d'accentuer le développement de compétences au regard de l'adaptation de l'enseignement à des élèves ayant des difficultés ou un handicap et sur la base de la coopération étroite avec l'équipe-école et les parents. Enfin, le programme de formation à l'enseignement devait préparer les futurs maîtres à un autre rôle que celui de la responsabilité d'une classe : le soutien à l'élève maintenu dans une classe ordinaire, l'action pouvant avoir lieu soit dans la classe avec l'enseignante ou l'enseignant chargé de classe, soit à l'extérieur de la classe.

Est-il réaliste de demander le développement d'autant de compétences à l'intérieur d'un programme universitaire de premier cycle, d'une durée de quatre ans? Il est sûrement opportun de se poser la question.

Le rapport annuel 1998-1999 du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (1997 : 5) fait état des difficultés éprouvées par les universités pour répondre à l'imposante commande ministérielle : « Après l'étude de ces programmes, en 1996-1997, le CAPFE en était venu à la conclusion que les projets présentés ne pouvaient faire l'objet d'un plein agrément d'une durée de six ans. Les membres avaient pris cette décision après avoir constaté que les universités étaient dans l'impossibilité de répondre aux exigences du document La formation à l'enseignement en adaptation scolaire. » Les constats d'alors étaient que, dans la majorité des cas, les programmes préparent davantage à la prise en charge d'une classe spéciale et qu'ils comportent peu d'éléments relatifs à l'intervention auprès d'élèves du secondaire. Or, la réalité scolaire est tout autre.

4.1.6.1 L'adaptation de l'enseignement pour les jeunes

La politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation 1999b) s'appuie sur l'idée maîtresse de la réforme de l'éducation qui est celle de viser la réussite du plus grand nombre, cette dernière pouvant se traduire différemment selon les caractéristiques et les besoins des élèves. L'orientation générale retenue en ce

qui concerne l'adaptation scolaire est celle d'aider l'élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou encore l'élève handicapé à réussir en fonction des trois volets de la mission de l'école : instruire, socialiser et qualifier.

Pour concrétiser cette orientation fondamentale, six voies d'action ont été privilégiées. Certaines doivent guider l'aménagement d'un programme de formation à l'enseignement en adaptation scolaire. Soulignons plus particulièrement celles-ci :

> « Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide » (Ministère de l'Éducation 1999b : 18)

Deux aspects sont retenus à cet égard : d'une part, la création d'un milieu favorable aux apprentissages et à la réussite et, d'autre part, l'intervention rapide, dès les premières manifestations des difficultés.

> « Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation de toute personne intervenant auprès des élèves handicapés ou en difficulté » (Ministère de l'Éducation 1999b : 20)

L'adaptation des services (cheminements scolaires, programmes, matériel didactique) est donc souhaitée. Pour le personnel enseignant, l'adaptation de l'enseignement est largement sollicitée en ce sens. Des situations d'enseignement-apprentissage diversifiées, des approches pédagogiques et des moyens d'enseignement variés sont autant de facettes de l'adaptation de l'enseignement.

> « Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en se fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel pour eux, le plus près possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire » (Ministère de l'Éducation 1999b : 23)

Sur ce chapitre, la politique souligne que l'organisation des services doit être faite en fonction de l'évaluation individuelle des besoins et des capacités des élèves. D'ailleurs, l'établissement d'un plan d'intervention adapté aux besoins est prescrit par la Loi sur l'instruction publique. De plus, elle privilégie clairement l'intégration des élèves dans une classe ou un groupe ordinaire.

> « Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires externes pour favoriser une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés » (Ministère de l'Éducation 1999b : 25)

Relativement à cette voie d'action, la politique de l'adaptation scolaire, à l'instar des fondements de la réforme, considère l'élève comme l'acteur principal de sa réussite. De plus, elle fait grandement appel à la compétence du personnel

enseignant en matière de coopération avec les partenaires. Notons que les partenaires privilégiés sont d'abord et avant tout les parents. Ces derniers ont un rôle essentiel dans la communauté éducative et leur apport doit être reconnu. Cependant, la coopération du personnel enseignant avec les autres acteurs du système éducatif est aussi nécessaire, soit avec les pairs, les autres membres du personnel de l'école, le conseil d'établissement et les organismes de la communauté.

À l'examen de la politique en matière d'adaptation scolaire, il apparaît clairement que les voies privilégiées sont celles de la prévention, de l'adaptation et de l'intégration. La présence d'élèves en difficulté ou handicapés dans une classe ordinaire n'est plus une situation exceptionnelle, et ce, encore plus particulièrement dans une école primaire. Certaines données ministérielles de 1997-1998 méritent d'être examinées à cet égard.

Ainsi, pour l'ensemble du secteur public, les élèves en adaptation scolaire constituent 12,4 p. 100 de l'effectif scolaire : 11,2 p. 100 des élèves ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et 1,3 p. 100 sont handicapés. Les élèves qui ont des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage comptent donc pour 89,8 p. 100 des élèves en adaptation scolaire : ce sont des élèves qui ont majoritairement des difficultés d'apprentissage (66,7 p. 100), suivis des élèves qui ont un trouble du comportement (19,3 p. 100).

Quant à l'intégration en classe ordinaire, les données indiquent un écart important entre les enfants de l'éducation préscolaire et les élèves du primaire et ceux du secondaire. En effet, le taux d'intégration en classe ordinaire des élèves handicapés ou à risque décroît de façon significative du primaire au secondaire. À titre d'exemple, alors que le taux d'intégration des élèves ayant des difficultés légères d'apprentissage ou d'ordre comportemental est respectivement de 98,7 p. 100 et de 74,4 p. 100 au primaire, il chute à 56,1 p. 100 et 39,5 p. 100 au secondaire. De même, le taux d'intégration des élèves handicapés ayant un handicap physique ou une déficience intellectuelle moyenne passe respectivement de 74,0 p. 100 et de 25,0 p. 100 au primaire à 53,0 p. 100 et 4,0 p. 100 au secondaire.

Bien que les données relatives au taux de diplomation soient plus complexes à traiter, le suivi d'une cohorte, celle de 1990, fournit certaines indications. Les plus forts taux de réussite au secteur des jeunes sont obtenus par les élèves qui ont une déficience motrice légère ou organique (39,8 p. 100), une déficience visuelle (40,0 p. 100), une déficience auditive (31,6 p. cent), ou des difficultés légères d'apprentissage (21,0 p. 100). Quant aux élèves du secteur des jeunes qui n'obtiennent pas leur diplôme, c'est au secteur des adultes qu'on les retrouve en bonne proportion. Ils ont soit un trouble du comportement (43,2 p. 100), soit un trouble psychopathologique (42,9 p. 100), ou encore des difficultés graves d'apprentissage (42,2 p. 100) ou des difficultés légères d'apprentissage (30,4 p. 100).

Dans ce contexte, **tous les futurs enseignants et enseignantes, quel que soit leur programme de formation, doivent être mieux préparés à intervenir auprès de ces élèves**. Le référentiel de compétences professionnelles attendus

au terme de la formation à l'enseignement comporte donc pour tous les futurs maîtres une compétence relative à l'adaptation des interventions pédagogiques aux besoins et aux caractéristiques des élèves en difficulté ou handicapés (voir la compétence nº 7).

Cependant, à la lumière des consultations menées auprès des partenaires concernés, il s'avère nécessaire de continuer à donner une formation universitaire de premier cycle en adaptation scolaire. Cette formation à l'enseignement doit répondre à divers besoins :

- soutien à l'élève intégré en classe ordinaire, au primaire et au secondaire;
- prise en charge de groupes d'élèves d'une classe spéciale, dans une école ordinaire ou une école spéciale, au primaire et au secondaire.

4.1.6.2 L'adaptation de l'enseignement pour les adultes

Le plan d'action pour la réforme de l'éducation, Prendre le virage du succès (Ministère de l'Éducation 1997c), définit l'accès à la formation continue comme une des lignes d'action à privilégier en vue du succès du plus grand nombre. Le sens qui lui est donné est notamment celui de garantir, du côté de la formation continue, une offre de service qui réponde à la diversité des besoins des adultes.

Dans le contexte des travaux de mise en œuvre de ce plan d'action, un document de consultation, Vers une politique de la formation continue (Ministère de l'éducation 1998b), cible la formation de base commune (neuf années de scolarité) comme une priorité immédiate : « Notre société – et notamment l'école – doit assumer ses responsabilités à l'endroit de celles et de ceux qui, pour diverses raisons, n'ont pas pu atteindre les seuils de formation considérés aujourd'hui comme minimaux » (Ministère de l'Éducation 1998b : 15). Dans le cas de l'éducation des adultes, cette formation de base commune est considérée comme le seuil minimal que toute personne doit atteindre pour évoluer et fonctionner dans un contexte social en mouvance et afin de poursuivre une formation ultérieure.

En vue de définir une offre de service en matière de formation de base commune, on caractérise cette dernière comme celle qui « correspond au développement de compétences de base comme la lecture, l'écriture, l'expression orale, le calcul, l'utilisation des technologies de l'information et des communications de même qu'à d'autres compétences comme le raisonnement logique, la résolution de problèmes et la prise de décision » (Ministère de l'Éducation 2000a : 7).

Aussi, soulignons que le régime pédagogique de la formation générale des adultes retient les services d'enseignement suivants :

- le soutien pédagogique;
- l'alphabétisation;
- l'éducation préscolaire;
- le premier cycle du secondaire;
- le second cycle du secondaire;
- l'intégration sociale;
- l'intégration socioprofessionnelle;

- la francisation;
- la préparation à la formation professionnelle;
- la préparation aux études postsecondaires.

4.1.6.3 La formation à l'enseignement

À la lumière de ces considérations, il s'avère nécessaire de concevoir des modèles de formation qui tiennent compte des besoins des élèves, jeunes et adultes, au regard de l'adaptation de l'enseignement. Cependant, en raison de l'étendue des besoins, il n'est pas possible de traiter l'ensemble de ces particularités dans un seul programme de formation menant à l'obtention d'un baccalauréat en adaptation scolaire d'une durée de quatre ans. Aussi, si divers programmes de formation doivent être donnés en vue de répondre à des besoins différents et de rendre la demande ministérielle réalisable pour les universités, ces programmes doivent avoir certaines caractéristiques communes :

- être axés sur le développement de compétences professionnelles propres à l'intervention pédagogique; en ce sens, cela permet le développement des compétences professionnelles propres à la profession enseignante;
- permettre aux futurs maîtres d'être en mesure d'intervenir principalement dans l'enseignement de la langue d'enseignement et des mathématiques; en ce sens, bien qu'une connaissance générale des objets de savoirs liés aux différents domaines d'apprentissage du curriculum et la maîtrise du programme de formation s'avèrent nécessaires, il est approprié de renforcer la formation des futurs maîtres dans les disciplines dites « essentielles », soit la langue d'enseignement et la mathématique;
- permettre aux futurs maîtres de se spécialiser dans l'intervention auprès des élèves du primaire **ou** des élèves du secondaire, que ce soit au secteur des jeunes ou au secteur des adultes, principalement en formation de base commune **ou** auprès des élèves handicapés.

Le programme de formation menant à l'obtention d'un baccalauréat en adaptation scolaire doit avoir pour objet de former des enseignantes et des enseignants spécialistes de l'intervention pédagogique auprès d'élèves ayant des caractéristiques et des besoins particuliers et pour qui un « enseignement plus adapté » est davantage bénéfique. Un accent plus important sur la résolution de problèmes en contexte réel de la classe devrait être favorisé.

Baccalauréat en adaptation scolaire

Pour l'obtention du baccalauréat en adaptation scolaire, les universités sont appelées à donner un programme de formation qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles propres à la profession enseignante :

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.
3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.
9. Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
10. Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.
11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'être en mesure de procéder à une intervention pédagogique adaptée pour les élèves en difficulté au primaire ou au secondaire, pour les élèves du secteur des jeunes et ceux du secteur des adultes en formation de base ou auprès des élèves handicapés.

Le programme de formation permet aux futurs maîtres d'intervenir principalement dans les disciplines « langue d'enseignement » et « mathématique ».

Chapitre 5

L'élaboration des programmes dans une perspective de développement de compétences professionnelles

5 L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES DANS UNE PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

Les deux orientations générales ainsi que le référentiel de compétences professionnelles devraient servir de point d'ancrage à la réécriture des programmes de formation à l'enseignement menant à l'obtention de chacun des baccalauréats.

Les deux orientations s'inscrivent dans le prolongement de l'esprit de la réforme. La première réaffirme la nécessité d'une formation à caractère professionnel. La seconde privilégie la dimension culturelle de la formation, c'est-à-dire la formation d'une enseignante ou d'un enseignant cultivé. Enfin, pour atteindre ces deux grandes finalités, l'approche par compétences professionnelles est retenue.

Pour mieux soutenir les personnes responsables de la conception et de la mise en œuvre des programmes de formation à l'enseignement, quelques points de repère sont indiqués ci-dessous au regard de ces deux orientations et de l'approche par compétences professionnelles. Ils ne sont cependant pas présentés selon un ordre hiérarchique et se renvoient davantage les uns aux autres comme dans une mise en réseau.

5.1 La formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation

- Les programmes de formation à l'enseignement devraient être davantage conçus selon une logique professionnelle, c'est-à-dire dans la perspective de développer chez les futurs enseignants et enseignantes les compétences nécessaires à l'exercice même de leur travail. La logique disciplinaire ne devrait donc plus être dominante dans le développement des programmes de formation à l'enseignement ayant une visée de professionnalisation.

- La conception de programmes de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle implique la reconnaissance de la dimension interactive du travail enseignant. Le futur maître, quel que soit son contexte d'intervention ou son domaine d'enseignement, aura à aider et à guider l'élève dans la construction de ses savoirs. Bien que les savoirs disciplinaires soient essentiels, l'enseignante ou l'enseignant est un professionnel de l'enseignement de la discipline à des groupes d'élèves et non un spécialiste de la discipline. De plus, il devra travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique et coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs. En ce sens, un programme de formation à l'enseignement d'une discipline devrait être différent d'un programme de formation d'un ou d'une spécialiste dans la discipline et prendre en considération cette dimension professionnelle particulière du travail enseignant.

- La conception de programmes de formation selon une logique professionnelle s'appuie sur le développement de compétences professionnelles, c'est-à-dire sur l'apprentissage de compétences liées à l'exercice de la profession. Le développement de ces compétences implique la mobilisation d'un certain nombre de ressources en vue de comprendre et de résoudre des problèmes liés au travail.

  Ces différentes ressources sont notamment des savoirs de nature disciplinaire. Ceux-ci doivent cependant être principalement liés au domaine d'enseignement. Permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'être en mesure d'enseigner, pour une discipline donnée, les contenus prescrits dans les programmes d'études des élèves devrait servir de visée pour déterminer l'étendue, la profondeur et la pertinence des savoirs disciplinaires dans la formation à l'enseignement. De même, dans le Régime pédagogique de l'enseignement primaire et secondaire, plusieurs disciplines sont regroupées et ont ainsi un caractère intégrateur. Il importe de tenir compte de cette variable dans les programmes de formation à l'enseignement. Aussi, il s'avère essentiel que des éléments relatifs à l'histoire et à l'épistémologie des disciplines fassent partie du programme de formation à l'enseignement.

  Les ressources à mobiliser dans le développement des compétences professionnelles comportent aussi des savoirs de nature pédagogique et didactique. Les approches, les méthodes, les moyens, les ressources et les techniques liés à l'enseignement-apprentissage, à l'évaluation ou à la gestion de classe font partie des programmes de formation à l'enseignement. Le nouveau milieu éducatif propose d'autres rôles à l'enseignant ou à l'enseignante et à l'élève au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Ces perspectives servent désormais de points de repère pour la détermination des éléments à inclure dans les programmes de formation.

  Enfin, certaines compétences professionnelles requièrent la mobilisation de savoirs liés à d'autres aspects de l'exercice de la profession qui débordent le cadre de la classe. Soulignons notamment les responsabilités confiées au personnel enseignant au sein du conseil d'établissement et la capacité de travailler avec les pairs dans une organisation scolaire structurée selon des cycles d'apprentissage et dans une optique de développement de compétences chez les élèves.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles requiert davantage une approche-programme et doit promouvoir une formation intégrée. Les savoirs doivent être mobilisés dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle. L'accent mis sur la formation pratique, au cours de la dernière réforme de la formation des maîtres, constitue un pas en avant. Toutefois, un fonctionnement en parallèle, soit, d'un côté, des cours à teneur plus théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter. Une « approche-programme » permet de remédier à la fragmentation de la formation et facilite l'intégration de toutes les activités. Elle est basée sur la concertation et la mise en réseau des différents acteurs : formatrices et formateurs, étudiantes et étudiants ainsi que gestionnaires au sein d'une « équipe-programme ».

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement axé sur le développement de compétences professionnelles devrait être ancrée dans des lieux de pratique. Les stages dans le milieu scolaire sont des occasions privilégiées pour exercer les compétences en contexte réel et évaluer leur degré de progression et d'acquisition. Il est indispensable que les établissements d'enseignement continuent à fournir aux candidates et aux candidats à l'enseignement la possibilité de vivre des expériences de terrain. Les futurs maîtres peuvent alors avoir l'occasion de démontrer qu'ils ont les compétences requises pour exercer la profession.

- La conception d'un programme de formation d'un professionnel ou d'une professionnelle de l'enseignement appelle une perspective davantage constructiviste qu'une perspective axée sur l'application ou seulement disciplinaire. C'est pourquoi l'apprentissage du travail enseignant ne peut être réduit à l'application de solutions techniques à des problèmes pratiques, tout comme il ne peut être limité à la seule maîtrise des contenus disciplinaires. Former à l'enseignement ne peut se faire sans prendre en considération le contexte réel de travail. Cela implique la mise en place de dispositifs de formation permettant aux futurs enseignants et enseignantes d'apprendre à construire une représentation du problème (problem setting) et d'élaborer des solutions adaptées à leur contexte.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle devrait inclure des éléments relatifs au développement d'une éthique de la responsabilité. Les futurs enseignants et enseignantes doivent apprendre à argumenter en vue de soutenir une position et à bien fonder leurs arguments.

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une logique professionnelle devrait aussi inclure des éléments relatifs au développement de la pensée réflexive. Le futur enseignant ou enseignante doit être en mesure, par divers moyens, de réfléchir sur sa pratique afin de construire des solutions appropriées au contexte complexe de la classe.

5.2 La formation à l'enseignement dans une optique d'approche culturelle de l'enseignement

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement s'inscrivant dans la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement tient compte du rôle du futur enseignant ou enseignante à cet égard. Il se devra d'être un passeur culturel et de devenir un héritier, un critique et un interprète de la culture dans l'exercice de ses fonctions.

  En ce qui concerne la culture pensée comme objet, les éléments de culture seconde estimés souhaitables en matière de formation à l'enseignement sont sujets à débat dans chaque établissement. Au regard des savoirs de nature disciplinaire liés au domaine d'enseignement, les contenus du programme de formation à enseigner, sans oublier les perspectives historiques et épistémologiques, servent de visée comme objets de culture seconde à

retenir. Il est évident que les enseignantes et les enseignants doivent maîtriser davantage de contenus disciplinaires que ce qui est prescrit dans le programme scolaire. Quant aux savoirs de nature didactique et pédagogique, les prémisses, actuellement véhiculées à l'école, au regard de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation servent d'éléments de repère. Cependant, compte tenu du rapport privilégié que le futur maître entretiendra avec le savoir, le programme de formation à l'enseignement devrait lui permettre de devenir non seulement un héritier (réservoir d'objets de culture seconde) mais également un critique et un interprète.

En ce qui concerne la culture pensée comme rapport (rapport au monde, à autrui et à soi), il apparaît important de créer, dans chacun des cours du programme de formation à l'enseignement, une relation entre les contenus enseignés, la culture des étudiantes-maîtres et des étudiants-maîtres et l'exercice de la profession, et ce, afin qu'ils soient à leur tour mieux en mesure de faire émerger un tel rapport vivant à la culture dans leur propre enseignement. Il ne s'agit pas tant d'ajouter des cours de culture que d'en arriver à créer, dans les diverses activités de formation, un rapport positif à la culture.

5.3 La formation à l'enseignement à partir d'une approche par compétences professionnelles

- La conception d'un programme de formation à l'enseignement selon une approche par compétences professionnelles a une incidence directe sur les processus de formation. Une compétence est la mobilisation de ressources pour faire face aux problèmes de la pratique professionnelle. Les dispositifs de formation doivent alors favoriser le développement de compétences professionnelles. Même si une approche plus traditionnelle n'est pas exclue au regard de l'apprentissage de certains objectifs de formation, il reste que la mise en contexte à partir de situations pratiques liées à l'exercice de la profession semble être la voie la plus appropriée pour favoriser le développement de compétences et assurer une plus grande cohérence de la formation.

- La mise en place d'une approche par compétences professionnelles a une incidence directe sur les méthodes d'évaluation des apprentissages. Bien que les stages soient un lieu privilégié pour évaluer le degré de progression et d'acquisition des compétences, l'évaluation de ces dernières peut être faite tout au cours de la formation et déborder la structure fermée des cours de trois crédits. Les méthodes retenues pour l'évaluation doivent permettre de vérifier si une compétence est non seulement acquise mais aussi stabilisée. Elles peuvent être variées et élaborées à partir de travaux, d'essais, de journaux de bord, d'analyses de vidéos, de commentaires d'enseignantes et d'enseignants associés, etc.

5.4 L'organisation de la formation

- La maîtrise d'œuvre unique de la formation à l'enseignement par les sciences de l'éducation apparaît importante pour assurer une cohérence et une visée professionnelle à la formation à l'enseignement. La maîtrise d'œuvre signifie notamment que, au sein des comités de programme de formation à l'enseignement, soient regroupées des personnes venant des facultés des sciences de l'éducation, des facultés d'autres disciplines, des milieux d'enseignement ainsi que des étudiantes et des étudiants travaillant de concert dans une perspective de professionnalisation. La professionnalisation de l'enseignement nécessite donc une étroite collaboration entre les formatrices et les formateurs de maîtres non seulement à l'intérieur des facultés des sciences de l'éducation mais aussi entre ces dernières et les facultés d'autres disciplines. De plus, les relations de partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire doivent être intensifiées et s'étendre au-delà de l'organisation de la formation pratique.

- La professionnalisation de l'enseignement nécessite assurément la réunion, à l'intérieur même des établissements d'enseignement, de trois sphères : la recherche, la formation et la profession. La professionnalisation de l'enseignement doit prendre appui sur les données de la recherche et plus particulièrement sur celles qui analysent le travail de l'enseignante ou de l'enseignant dans la salle de classe. Plus encore, il est souhaitable que les responsables des programmes de formation mettent en place des systèmes de collecte de données sur le profil d'entrée de leurs candidates et candidats sélectionnés, la performance de leurs diplômés, les processus de formation déployés; l'échange d'information non seulement au sujet des programmes de formation à l'intérieur d'une même université mais aussi entre les mêmes programmes de différentes universités serait d'autant facilité.

- Afin de prendre en considération les besoins et les attentes du milieu scolaire dans la formation à l'enseignement, le corps professoral universitaire doit maîtriser les fondements de la réforme en cours dans les écoles québécoises. Plus encore, il apparaît important qu'il soit sensibilisé, sinon formé, aux orientations et aux compétences professionnelles attendues par la révision des programmes de formation à l'enseignement. En ce sens, il est nécessaire que les responsables des programmes de formation mettent en place une procédure pour évaluer leurs propres processus de formation et proposent des sessions de formation appropriées à leur personnel.

- Pour réaliser les plans de formation dans une perspective de développement de compétences professionnelles, des ressources, tant humaines que matérielles, financières et logistiques (dont les micro-ordinateurs et le soutien techno-pédagogique), devraient être mises à la disposition des unités de formation. Le succès de l'approche par compétences professionnelles nécessite des efforts particuliers en ce sens.

- Une approche ayant pour objet le développement de compétences professionnelles implique un assouplissement des structures organisationnelles

traditionnelles de l'enseignement telles que les cours de trois crédits donnés par des professeurs qui travaillent en parallèle. La mise en œuvre d'activités de formation intégrées (par exemple des projets) et assumées par des équipes de professeurs travaillant ensemble durant tout un trimestre ou même davantage devrait être envisagée.

- Une approche par compétences professionnelles exige un investissement marqué dans la formation des futurs maîtres. Bien que la tendance actuelle dans le milieu universitaire soit de favoriser de manière importante le développement de la recherche, il y a lieu de rapprocher les professeurs-chercheurs de la formation en les orientant vers la recherche en enseignement. L'analyse de leurs pratiques de formation, la recherche menée en collaboration, le développement des connaissances sur l'enseignement, etc. peuvent être des avenues possibles à cet égard.

- L'encadrement des étudiantes et des étudiants apparaît comme un facteur important de la réussite d'une approche ayant pour objet le développement de compétences professionnelles. Dans certains programmes universitaires élaborés à partir de cette approche, tels que le génie ou la médecine, la fonction d'encadrement est considérée comme tout à fait stratégique. Particulièrement lorsque des projets sont mis en avant, il s'avère essentiel d'assurer un suivi très serré de la démarche des étudiantes et des étudiants.

- La sélection des candidates et des candidats devrait mériter une attention très particulière. Il est souhaitable que la procédure de sélection aille au-delà du critère de performance consigné dans le dossier scolaire. D'autres éléments, tels que l'ouverture sur différents objets de savoirs, l'habileté à communiquer ou encore l'expérience acquise en matière d'intervention auprès de groupes de jeunes, pourraient être pris en considération dans le processus de sélection. Des initiatives ont déjà été prises en ce sens par diverses universités. Par ailleurs, pour les candidates et les candidats admis à un programme de formation tout en présentant certaines lacunes, notamment dans des disciplines dont les savoirs sont jugés essentiels pour la poursuite des apprentissages ou au regard de la dimension culturelle, il est important que des mesures de soutien soient offertes aux étudiantes et aux étudiants.

- L'encadrement, la formation et l'intégration des chargés de cours engagés dans la formation des maîtres s'avèrent des plus importants compte tenu que les programmes de formation à l'enseignement exigent non seulement un engagement personnel mais aussi une intégration au sein d'une équipe de programmes.

***

À bien des égards, les deux orientations générales ainsi que l'approche par compétences professionnelles ne constituent pas une nouveauté en formation à l'enseignement. Déjà, dans la réforme instaurée en 1992, l'accent était mis sur le caractère professionnel de l'acte d'enseigner ainsi que sur l'importance d'une solide culture générale pour les futurs maîtres. D'ailleurs, certaines pratiques universitaires vont clairement dans ce sens.

Cependant, il est possible d'aller nettement plus loin. C'est pourquoi les deux orientations générales ont été davantage documentées en vue de leur donner un sens plus précis dans une formation à l'enseignement. De même, l'approche par compétences professionnelles a été retenue dans un souci de cohérence avec les orientations. Le présent document se veut ainsi porteur de possibilités de changements profonds dans les pratiques de formation.

ANNEXE

Mandat et consultations

Le mandat confié par le ministère de l'Éducation au comité de conception et de rédaction consistait à actualiser les orientations et les compétences attendues en matière de formation initiale des enseignantes et des enseignants, et ce, en tenant compte de la réforme en cours dans le système d'éducation et des principaux constats observés sur la formation des maîtres. La portée du mandat concernait la formation générale : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire, les arts, l'éducation physique, les langues secondes et l'adaptation scolaire.

Pour mener à bien leurs travaux, les membres du comité de conception et de rédaction ont pu bénéficier des réflexions, des commentaires et des suggestions des personnes dont les noms apparaissent ci-après.

Ces personnes ont accepté de participer à la validation de la première version du document : *La formation à l'enseignement – Les orientations – Les compétences professionnelles* qui leur a été remise en mai 2000. Leurs recommandations ont permis d'apporter des adaptations substantielles et ont donné lieu à la publication d'une version provisoire destinée à une consultation nationale. Notons que les personnes sollicitées à l'étape de la validation ont agi à titre d'expertes et d'experts dans leurs fonctions et que leurs points de vue étaient donc strictement d'ordre personnel.

Lors de la consultation nationale, qui s'est étendue du 2 octobre au 5 décembre 2000, plus d'une cinquantaine d'organismes ont présenté un mémoire ou un avis. La consultation s'est terminée par une rencontre de la Table nationale de consultation en formation des maîtres dont les noms des participantes et des participants apparaissent plus loin.

Les personnes suivantes ont participé à la validation du document :

M. Michel Aubé, professeur, Université de Sherbrooke
M. Jean-D. Bélanger, professeur, Université Laval
M^me^ Diane Biron, professeure, Université de Sherbrooke
M^me^ Sylvie Brisson, directrice d'école, Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île
M. Michel Carle, enseignant, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
M^me^ Pauline Desrosiers, professeure, Université Laval
M. Jean-Marie Dirand, professeur, Université de Sherbrooke
M^me^ Solange Fortier, responsable des services pédagogiques, Centre psycho-pédagogique de Québec
M^me^ Denise Gagnon Messier, superviseure de stages à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et personne-ressource
M^me^ Colette Gervais, professeure, Université de Montréal
M. Denis Jeffrey, professeur, Université Laval
M^me^ Madeleine Julien, enseignante, Commission scolaire de Portneuf

M^me^ France Lacourse, professeure, Université de Sherbrooke
M^me^ Lorraine Lamoureux, coordonnatrice des stages, Commission scolaire de Laval
M. François Larose, professeur, Université de Sherbrooke
M. Jean Lavoie, directeur général, Commission scolaire de l'Énergie
M^me^ Céline Légaré, coordonnatrice de la réforme, Commission scolaire de Portneuf
M. Yves Lenoir, professeur, Université de Sherbrooke
M. Daniel Martin, professeur, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
M. Stéphane Martineau, professeur, Université du Québec à Trois-Rivières
M. Hammed Mellouki, chercheur, Université Laval
M. Conrad Ouellon, professeur, Université Laval
M^me^ Caroline Paquette, professeure, Université de Sherbrooke
M. Claude Robillard, conseiller pédagogique, Commission scolaire des Affluents
M^me^ Louise Royale, directrice des services éducatifs, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
M. Claude Simard, professeur, Université Laval
M. Denis Simard, professeur, Université Laval
M^me^ Diane St-Jacques, professeure, Université de Montréal
M. Daniel Tremblay, directeur des ressources humaines, Commission scolaire Marie-Victorin

La Table nationale de consultation en formation des maîtres regroupe les personnes suivantes :

M. Jacques Bachand, directeur, Université du Québec
M. Pierre Bergevin, directeur général adjoint, Association des directeurs généraux des commissions scolaires
M^me^ Lise Bourbeau, conseillère, Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec
M. Louis Charbonneau, conseiller à l'enseignement secondaire, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
M^me^ Ann Cumyn, présidente, Association des commissions scolaires anglophones du Québec
M. Berthier Dolbec, conseiller en développement pédagogique, Fédération des commissions scolaires du Québec
M^me^ Lynn Drapeau, vice-rectrice à la formation, Université du Québec à Montréal
M. Jean-Claude Gagnon, doyen, Université Laval
M^me^ Claudette Jean, directrice d'école, Association québécoise du personnel de direction d'école
M. Marc Klein, directeur d'école, Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec
M. Mario Laforest, doyen, Université de Sherbrooke
M^me^ Catherine Le Maistre, professeure, Université McGill
M. Marcel Leroux, vice-président, Fédération des syndicats de l'enseignement du Québec
M. Denis Marceau, vice-recteur à l'enseignement, Université de Sherbrooke
M^me^ Gisèle Painchaud, doyenne, Université de Montréal
M. Maurice Plante, directeur d'école, Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement
M. Alan Smith, enseignant, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec
M. Marc Turgeon, doyen, Université du Québec à Montréal

Le ministère de l'Éducation remercie chaleureusement toutes ces personnes dont l'apport a contribué à enrichir le présent document intitulé : *La formation à l'enseignement — Les orientations — Les compétences professionnelles.*

Bibliographie

1 L'ÉVOLUTION DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

BISAILLON, R. (1994). *Les transformations souhaitables des fonctions éducatives*, conférence présentée à la Commission internationale de l'éducation pour le XXIe siècle de l'UNESCO, Vancouver.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996a). *Exposé de la situation*, Québec, Gouvernement du Québec.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Michigan.

ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC (1998). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre 1-13.3.

LUCIER, P. (1997). *Les réformes de l'éducation : pour une mise en perspective*, conférence prononcée au 5e Congrès des sciences de l'éducation de langue française, Moncton, Université de Moncton.

MEDLEY, D.M. (1972). « Early History of Research on Teacher Behavior », *International Review of Education*, vol. 18, no 4.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Cadre de référence pour la formation de base commune. Version provisoire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

ROSENSHINE, B. (1971). « New Directions for Research on Teaching ». *How Teachers Make a Difference*, Washington, DC, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

2.1 LA PROFESSIONNALISATION

BIDDLE, B.J., et D.S. ANDERSON (1986). *Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association*, 3e éd., New York, Macmillan.

BOURDONCLE, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, nº 94.

CARNEGIE TASK FORCE ON TEACHING AS A PROFESSION (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st Century*, New York, Carnegie Forum on Education and the Economy.

CHAPOULIE, J.-M. (1973). « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, vol. XIV-I.

CUBAN, L. (1993). *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms. 1880-1990*, 2e éd., New York, Teachers College Press.

GAUTHIER, C., et M. TARDIF (dir.) (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's Teacher : A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Michigan.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD, C. (1996). *Ruptures et continuités en formation des maîtres*, conférence prononcée au 5e colloque de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres à l'Université Laval, Québec.

MALGLAIVE, G. (1994). « Alternance et compétences », *Cahiers pédagogiques*, nº 320.

MESSING, K., A.M. SEIFERT et E. ESCALONA (1997). « Reine de la salle de classe : les stratégies des enseignantes de niveau primaire », dans A. Soares (dir.), *Stratégies de résistance et travail des femmes*, Montréal, Harmattan.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A Nation at Risk. The Imperative for Educational Reform*, Washington, DC, U.S. Department of Education.

RAYMOND, D. (1998). *En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire*, communication présentée au symposium « Savoirs professionnelles et curriculum de formation de professionnels » aux Sixièmes Rencontres du Réseau international de recherche en éducation et formation (REF) à Toulouse.

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Jossey Bass.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF, M., C. LESSARD et C. GAUTHIER (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France.

2.2 L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'EDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

DUBET F., et D. MARTUCELLI (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

DUMONT, F. (1997). *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal.

DUMONT, F. (1971). « Le rôle du maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, nº 17, avril.

DUMONT, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH.

FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck.

GIORDAN, A. (1994). *L'élève et/ou les connaissances scientifiques*, Berne, Peter Lang.

INCHAUSPÉ, P. (1997). « Comment corriger les lacunes des curriculums en matière de culture? », dans C. Audet et D. Saint-Pierre (dir.), *École et culture : des liens à tisser*, Sainte-Foy, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).

JAVEAU, C. (1974). *Haro sur la culture*, Bruxelles, Université de Bruxelles.

LUSSATO, B., et G. MESSADIÉ (1986). *Bouillon de culture*, Paris, Laffont.

LYOTARD, J.-F. (1985). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

MONTFÉRIER, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan.

PIRIOT, M. (1997). « Les instituteurs : pratiques culturelles, pratiques pédagogiques », *Carrefours de l'éducation*, vol. 3, janvier-juin.

REY, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*, Paris, ESF.

SAINT-JACQUES, D., et A. CHENÉ (1998). *La demande ministérielle de rehaussement culturelle du curriculum*, texte présenté sous forme d'affiche, Congrès de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, nº 57.

SIMARD, D. (1999). *Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie*, thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

SIMARD, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé*, Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.1 LE CONCEPT DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

INTERSTATE NEW TEACHER ASSESSMENT AND SUPPORT CONSORTIUM (1992). *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development : A Resource for State Dialogue*, http://www.ccsso.org/corestan.html.

LALIBERTÉ, J., et S. DORAIS (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*, Sherbrooke, CRP.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LENOIR, Y., F. LAROSE, D. BIRON, G.R. ROY et C. SPALLANZANI (1999). « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse », *Recherche et formation*, nº 30.

MINET, F., M. PARLIER et DE WITTE (1994). *La compétence, mythe, construction ou réalité?*, Paris, L'Harmattan.

NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (2000). *NCATE 2000 Unit Standards*, http://www.ncate.org/2000/pressrelease.html.

NATIONAL PROJECT ON THE QUALITY OF TEACHING AND LEARNING (1996). *National Competency Framework for Beginning Teaching*, Leitchardt, Australie, Australian Teaching Council.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

REY, B. (1998). *Les compétences transversales en question*, 2e éd., Paris, ESF.

ROPE, F., et L. TANGUY (dir.) (1994). *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan.

STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

TRÉPOS, J.-Y. (1992). *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 1

BALL, D. (1988). *Knowledge and Reasoning in Mathematical Pedagogy : Examining What Prospective Teachers Bring to Teacher Education*, thèse de doctorat, Michigan State University.

BYRNE, C.J. (1983). *Teacher Knowledge and Teacher Effectiveness : A Litterature Review, Theoretical Analysis and Discussion of Research Strategy*, communication présentée au 14e Congrès annuel de la Northeastern Educational Research Association, Ellenville, New York.

CARLSEN, W.S. (1988). *The Effects of Science Teacher Subjectmatter Knowledge on Teacher Questioning and Classroom Discourse*, thèse de doctorat, Stanford, CA, Stanford University.

CARPENTER, T., E. FENNEMA, P. PETERSON et D. CAREY (1988). « Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Students' Problem Solving in Elementary Arithmetic », *Journal for Research in Mathematics Education*, n° 19.

GROSSMAN, P.L. (1991a). « Mapping the Terrain : Knowledge Growth in Teaching », dans H.C. Waxman et H.J. Walberg (dir.), *Effective Teaching : Current Research*, Berkeley, McCutchan.

GROSSMAN, P.L. (1991b). « What are we Talking about Anyway? », dans J. Brophy (dir.), *Advances in Research on Teaching*, t. 2, Londres, Jai Press.

GROSSMAN, P.L. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*, New York, Teachers College.

GROSSMAN, P.L., S.L. WILSON et L.S. SHULMAN (1989). « Teachers of Substance : Subject Matter Knowledge for Teaching », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Toronto, Pergamon Press.

HASHWEH, M.Z. (1985). *An Exploratory Study of Teacher Knowledge and Teaching : The Effects of Science Teachers' Knowledge of Subject Matter and Their Conceptions of Learning on Their Teaching*, thèse de doctorat, Stanford, CA, Stanford University.

MARTINEAU, S., et C. GAUTHIER (1999). « Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants ou le paradigme retrouvé », *Brock Education*, vol. 9, n° 1.

MONTFÉRIER, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*, Paris, L'Harmattan.

REYNOLDS, J.A., J. HAYMORE, C. RINGSTAFF et P. GROSSMAN (1988). « Teachers and Curriculum Materials. Who is Driving Whom? », *Curriculum Perspectives*, 8,1.

SAINT-ONGE, M. (1993). *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?*, 2e éd., Lyon, Chronique sociale, Laval, Beauchemin.

SHULMAN, L.S. (1986a). « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York, Macmillan.

SHULMAN, L. (1986b). « Those who Understand Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, 15,2.

TOM, A.R. (1992). *Pedagogical Content Knowledge : Why is it Popular?, Whose Interests does it Serve? and What does it Conceal?*, communication présentée dans le cadre du symposium Pedagogical Content Knowledge : Usefully Wrong? », Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.

TOM, A.R. (1997). *Redesigning Teacher Education*, New York, State University of New York Press.

WILSON, S.M., et S.S. WINEBURG (1988). « Peering at History Through Different Lenses : The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History », *Teachers College Record*, 89,4.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 2

BRENT, E. (1999). « Vers l'élaboration de normes pédagogiques du français enseigné au Québec », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

LEBRUN, M., et C. PRÉFONTAINE (1999). « La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

MOREAU, M.-L. (1999). « Pluralité des normes et appartenances. Convergences et divergences en situation pédagogique », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

OSTIGUY, L., et C. TOUSIGNANT (1993). *Le français québécois. Normes et usages*, Montréal, Guérin universitaire.

OUELLON, C., et J. DOLBEC (1999). « La formation des enseignants et la qualité de la langue », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57,1.

SIMARD, C. (1993). « La formation initiale des enseignantes et des enseignants de français langue maternelle à la lumière de l'expérience québécoise », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n° 2.

SIMARD, C. (1990). *Les besoins lexicographiques du milieu de l'enseignement du Québec. Dix études portant sur l'aménagement de la langue au Québec*, Québec, Conseil de la langue française.

VERREAULT, C. (1999). « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », *Terminogramme. Bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, nos 91-92, septembre.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 3

BISAILLON, R. (1994). *Les transformations souhaitables des fonctions éducatives*, conférence présentée aux audiences de la Commission internationale de l'éducation pour le XXIe siècle de l'UNESCO, Vancouver.

CAILLOT, M. (1996). « La théorie de la transposition didactique est-elle transposable? », dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

CLARK, C.M., et P.L. PETERSON (1986). « Teachers' Thought Processes », dans M.C. Wittrock, (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3e éd., New York, Macmillan.

ELBAZ, F. (1991). « Research on Teachers' Knowledge : The Evolution of a Discourse », *Journal of Curriculum Studies*, 23,1.

ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking : A Study of Practical Knowledge*, Londres, Croom Helm.

FOUREZ, G. (1998). « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école », *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV,1.

FOUREZ, G., V. ENGLEBERT-LECOMPTE et P. MATHY (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

GATHER-THURLER, M. (2000). « Coopérer dans les équipes de cycles », *Vie pédagogique*, 114.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

JONNAERT, P., et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

LEGENDRE, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, conférence présentée à une rencontre organisée par le ministère de l'Éducation du Québec, 2 mai.

LENOIR, Y. (1993). « Regard sur les rapports entre savoirs et didactiques : différents sens pour les didactiques», dans P. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

LENOIR, Y., et A. HASNI (à paraître). « Disciplines, didactique des disciplines et curriculum de formation à l'enseignement primaire : de la maîtrise à l'adéquation », dans Y. Lenoir et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation. Une variété de situations, une variété de conceptions, une variété de propositions*, Bruxelles, De Boeck Université.

MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er et 2e cycles*, projet déposé à la Commission des programmes d'études le 1er mars, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D. (1993). « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren », *Revue des sciences de l'éducation*, 19,4.

REYNOLDS, M.C. (dir.) (1989). *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, New York, Pergamon Press.

SHULMAN, L.S. (1987). « Knowledge and Teaching : Fundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, 57,1.

SHULMAN, L.S. (1986). « Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching » *Educational Researcher*, févr., 4-14.

TARDIF, J. (2000). « Les cycles d'apprentissage : une structure puissante, mais contraignante », *Vie pédagogique*, 114.

TOM, A.R. (1997). *Redesigning Teacher Education*, New York, State University of New York Press.

TOM, A.R. (1992). *Pedagogical Content Knowledge : Why is it Popular?, Whose Interests does it Serve? and What does it Conceal?*, communication présentée dans le cadre du symposium Pedagogical Content Knowledge : Usefully Wrong?, Conférence annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.

VANDER BORGHT, C. (1996). « La reformulation, ses procédures et ses niveaux», dans C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck Université.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 4

JONNAERT, P., et C. VANDER BORGHT (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.

LE BOTERF, G. (1999). *Compétences et navigation professionnelle*, 2e éd., Paris, Éditions d'Organisation.

LEGENDRE, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*, conférence présentée à une rencontre organisée par le ministère de l'Éducation du Québec, 2 mai.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er et 2e cycles*, projet déposé à la Commission des programmes d'études le 1er mars, Québec, Gouvernement du Québec.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 5

AYLWIN, U. (1995). « Apologie de l'évaluation formative », *Pédagogie collégiale*, 8,3.

BIZIER. N. (1998). « L'intégration des apprentissages dans les programmes d'études », *Pédagogie collégiale*, 12,2.

D'AMOUR, C. (1996). « Changer l'évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, 9,4.

HADJI, C. (1997). « Évaluation et éthique : pour une évaluation « valuative » », *Pédagogie collégiale*, 11,1.

HOULE, D., L. MÉNARD et R. HOWE (1998). « Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages», *Pédagogie collégiale*, 11,4.

LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*, Laval, Études vivantes.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *L'évaluation au cœur des apprentissages. Projet de politique d'évaluation des apprentissages. Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire 1er et 2e cycles*, projet déposé à la Commission des programmes d'études le 1er mars, Québec, Gouvernement du Québec.

PÔLE DE L'EST (1996). *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*, Délégation collégiale du comité mixte de PERFORMA.

TARDIF, J. (1998). « La construction des connaissances. Les pratiques pédagogiques », *Pédagogie collégiale*, 11,3.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 6

DOYLE, W. (1986). « Classroom Organization and Management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan.

EVERTSON, C.M. (1989). « Classroom Organization and Management », dans M.C. Reynolds (dir.), *Knowledge for the Beginning Teacher*, New York, Longman.

GAUTHIER, C., S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GOLD, Y. (1996). « Beginning Teacher Support : Attrition, Mentoring and Induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York, Macmillan.

HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.

MARTINEAU, S., et G. CORRIVEAU (à paraître). « Vers une meilleure compréhension du sentiment d'incompétence pédagogique chez les enseignants en insertion professionnelle au secondaire », *Formation et profession*, 6,3.

NAULT, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe*, Montréal, Éditions Logiques.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D. (1993). « Savoirs et compétences de base valorisés par un groupe de personnes-guides du secondaire : constats et implications pour la formation initiale », dans R. Toussaint (dir.), *Compétence et formation des enseignants?*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 7

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 8

ARCOUET, M. (2000). *Développer la culture des réseaux et les réseaux qu'il faut dans les écoles*, Comité de veille TIC de la Montérégie.

AUBÉ, M. (1996). « Sur l'autoroute électronique, les voyages formeront-ils la jeunesse? », *Vie pédagogique*, 98.

AUBÉ, M. (1999). *Virtu-Ailes : mirages et prodiges du virtuel, à l'aube du troisième millénaire*, conférence d'ouverture présentée au XVII[e] Colloque annuel de l'AQUOPS, Saint-Hyacinthe, 31 mars, http://www.granby.net/~maube/Textes/ AQUOPS-1999.html.

BARONE, T., D.C. BERLINER, J.BLANCHARD, U. CASANOVA et T. MCGOWAN (1996). « The Future of Teacher Education : Developing a Strong Sense of Professionalism » , dans G. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2[e] éd, New York, Macmillan.

DÉSILETS, M. (1998). « Que penser de l'utilisation des logiciels correcteurs à l'école? », *Vie pédagogique*, 107.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

SECRÉTARIAT À L'AUTOROUTE DE L'INFORMATION (2000). *Pour une école branchée*, http://www.autoroute.gouv.qc.ca/publica/planifi.htlm.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 9

BERGER, G., et G. LANGOUËT (1995). « Efficacité et signification du partenariat », dans D. Zay et A. Gonnin-Bollo (dir.), *Établissements et partenariats : stratégies pour des projets communs*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000b). *Enquête auprès des employeurs des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*, étude commanditée par la table MEQ-Université, Québec, Université du Québec.

BUREAU DU RECENSEMENT ÉTUDIANT ET DE LA RECHERCHE INSTITUTIONNELLE DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000b). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement au secondaire*, étude commanditée par la table MEQ-Université, Québec, Université du Québec.

CORRIGAN, D.C. (1994). « Future Directions of Partnership in Education : Schools, Universities and Human Services Systems », dans M.J. O'Hair et S.J. Odell (dir.), *Partnerships in Education. Teacher Education Yearbook II*, New York, Harcourt Brace College Publishers.

CORRIGAN, D.C. et K. UDAS (1996). « Creating Collaborative, Child- and Family-centered Education, Health and Human Services Systems », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, Macmillan.

GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS et S. MARTINEAU (1999). *Mots de passe pour mieux enseigner*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

RAYMOND, D., et Y. LENOIR (1998). « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe», dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck Université.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

VAZAN, N. (1998). *Les rencontres parents-enseignante au préscolaire et au primaire : guide pratique pour les enseignantes*, Montréal, Éditions La Pensée.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 10

ACKER, S. (1999). *The Realities of Teachers' Work : Never a Dull Moment*, Londres, Cassell.

BISAILLON, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX,1.

DESROSIERS, P., et C. GERVAIS (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et secondaire au Québec*, Québec, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

GAUTHIER, C. , S. MARTINEAU, J.-F. DESBIENS, A. MALO et D. SIMARD, (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

GLATTHORN, A. (1998). « Roles, Responsibilities and Relationships », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM (1997). *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Gouvernement du Québec.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londres, Cassell.

PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.

TARDIF, M., et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck Université.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 11

ANDERS, P.L., et V. RICHARDSON (1991). « Staff Development that Empowers Teachers' Reflection and Enhances Instruction », *Language Arts*, 68,4.

BROSSARD, L. (1998). « Des milieux où l'effet-enseignant est bien nourri », *Vie pédagogique*, 107.

COCHRAN-SMITH, M., et S.L. LYTLE (1999). « The Teacher Research Movement : A Decade Later », *Educational Reseacher*, 28,7.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (1997). *Avis à la ministre de l'Éducation sur la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Ministère de l'Éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1994-1995*, Québec, Ministère de l'Éducation.

GAUTHIER, C., et D. RAYMOND (1998). « La formalisation des arguments pratiques, une stratégie de développement professionnel », *Pédagogie collégiale*, 11,4.

GOLD, Y. (1996). « Beginning Teacher Support : Attrition, Mentoring and Induction », dans J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, 2e éd., New York, Macmillan.

GORDON, S.P. et R.F. NICELY (1998). « Supervision and Staff Development », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

GOUPIL, G. (1998). « Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement », *Vie pédagogique*, 107.

LIEBERMAN, A. (1995). « Practices that Support Teacher Development : Transforming Conceptions of Professional Learning », *Phi Delta Kappan*, 76,8.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

OUELLET, F. (1998). « Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie », *Vie pédagogique*, 107.

RAYMOND, D. (1998). « Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel », *Vie pédagogique*, 107.

RAYMOND, D.R., L. BUTT et D. TOWNSEND (1992). « Contexts for Teacher Development : Insights from Teachers' Stories », dans A. Hargreaves et M. Fullan (dir.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press.

SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Logiques.

SCHOONMAKER, F., R. SAWYER et M. BORREGO BRAINARD (1998). « Methods of Inquiry in Supervision », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.

VERMERSCH, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

3.2 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

COMPÉTENCE N° 12

BOURDONCLE, R. (1993). « La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105, octobre-novembre-décembre.

BOURDONCLE, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, janvier-février-mars.

FOUREZ, G. (1990). *Éduquer : écoles, éthiques, sociétés*, Bruxelles, De Boeck.

JEFFREY, D. (1999). *La morale dans la classe*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.

LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie, entre le dire et le faire*, Paris, ESF.

MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.

MEIRIEU, P. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, Presses universitaires de France.

MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS (1998). *L'éthique dans la fonction publique québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.

PERRENOUD, P. (1993). « La formation au métier d'enseignant : complexité professionnelle et démarche clinique », dans *Compétence et formation des enseignants?, Actes du colloque de l'Association québécoise universitaire des formateurs de maîtres*, Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

TOM, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*, New York, Longman.

4 LES PROFILS DE SORTIE

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (1999). *Rapport annuel 1998-1999*, Québec, Gouvernement du Québec.

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (1997). *Rapport annuel 1997-1998*, Québec, Gouvernement du Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : enraciné dans le milieu*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC (1998). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., chapitre I-13.3.

ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC (2000a). *Le régime pédagogique de l'éducation des adultes*, Décret 650-2000.

ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC (2000b). *Le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, Décret 651-2000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000a). *Cadre de référence pour la formation de base commune. Version provisoire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000b). *Dans les écoles publiques du Québec : une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999a). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a). *Rapport de la journée d'étude sur la formation initiale en adaptation scolaire*, rapport non publié, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b). *Vers une politique de la formation continue. Document de consultation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997a). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997c). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *La formation des enseignantes et des enseignants en adaptation scolaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*, Québec, Gouvernement du Québec.